

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**GERIR TENSÕES NA COMPLEXIDADE ORGANIZACIONAL DE UM
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**
TESTEMUNHO DA SUA DIRETORA

Ana Paula Pardal Salgado Pingo

RELATÓRIO DE UM TRABALHO DE PROJETO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Educacional

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**GERIR TENSÕES NA COMPLEXIDADE ORGANIZACIONAL DE UM
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

TESTEMUNHO DA SUA DIRETORA

Ana Paula Pardal Salgado Pingo

RELATÓRIO DE UM TRABALHO DE PROJETO

Orientado pela Professora Florbela Luiz de Sousa

MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Aos professores os ensinamentos;

Aos colegas a camaradagem;

À diretora do agrupamento de escolas a abertura e disponibilidade;

À Professora Florbela Luiz de Sousa a confiança demonstrada e a autonomia concedida.

RESUMO

O presente estudo centra-se na figura de uma diretora escolar, enquadrada pelo decreto-lei nº75/2008 com as alterações introduzidas pelo decreto-lei nº 137/2012. Com a passagem do órgão de gestão das escolas de um órgão colegial a um órgão unipessoal e, simultaneamente, o reforço das suas competências na área da administração escolar, assistimos durante os últimos cinco anos a um novo modelo de governação das escolas.

Ainda longe de estar consolidado, com as agregações dos agrupamentos de escolas do ensino básico às escolas secundárias e a constituição de comissões administrativas provisórias o papel do diretor escolar, altera-se. Altera-se, não só pelo normativo que regula as competências da comissão administrativa provisória, de que ele é presidente, como acarreta uma transformação nas funções e papéis, que a nova organização exige.

O estudo percorre as duas etapas da governação escolar. De presidente da comissão administrativa provisória a novamente diretora, através da sua candidatura e eleição recente a diretora do agrupamento e centra-se na sua figura, nos dilemas que tem que enfrentar e na forma de os ultrapassar.

Os instrumentos de recolha de dados – análise documental, observação não participante e entrevista semiestruturada, foram ao encontro da procura de respostas para o problema da investigação: por um lado, os desafios que se colocam no seu quotidiano, as práticas e os processos organizacionais, as redes de relações interpessoais, as dinâmicas micropolíticas e as estratégias dos diferentes atores no terreno, que fazem parte da organização escolar e por outro, que tipo de ações estratégicas e relacionais são desenvolvidas para definirem o seu campo de ação.

O estudo permite revelar espaços de liberdade, de autonomia pedagógica e organizativa, bem como estilos de liderança e capacidade de gerir as tensões do dia a dia. A experiência no cargo que ocupa, as suas capacidades de gestão, mas sobretudo o seu *modus operandi* em termos relacionais, resultam em fazer parecer *simples*, um quotidiano exigente, rigoroso e muitas horas de trabalho.

Palavras - chave: complexidade organizacional, estratégias, ação, liderança.

ABSTRACT

The present study focuses on the figure of a female school director, framed by Decree -Law No. 75/2008 as amended by Decree -Law No. 137/2012. With the change of the management of schools from a collegiate body to a individual director, while simultaneously enhancing his/her competences in school administration, we witnessed to a new model of school governance for the last five years

Yet far from being consolidated, the aggregations of basic school clusters with secondary school and the establishment of interim administrative committees changed the role of the school principal (director). The rules and regulation changed not only the power of interim administrative committees and of their presidents, but also the new cluster organisations that resulted from the merging process.

The study goes through two stages of school governance focusing on a female director who after being the president of an interim administrative committee became the director of the same school cluster, through candidacy and recently election. The study focuses on her role and the dilemmas she has to face and how she overcomes them.

The instruments for data collection, documental analyses, a non-participant observation and a semi-structured interview, were selected to demand for answers to the research problem: on the one hand, the daily challenges, the practices and organisational processes, networks interpersonal relationships, micro dynamics and strategies of the different actors in the field, who are part of the school organisation and on the other, what kind of strategic actions and relational are developed to define its field of action.

The study revealed her spaces of freedom, pedagogical and organisational autonomy, as well as styles of leadership and ability to manage the stresses of everyday life. The experience in the position she holds, her management skills, but especially her *modus operandi* in terms of relationships, resulted in looking like easy a demanding, rigorous and long working day.

Key - words: organisational complexity, strategy, action, leadership.

ÍNDICE

RESUMO	- 2 -
ABSTRACT	- 3 -
INTRODUÇÃO	- 6 -
 CAPÍTULO I – A REGULAÇÃO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR	- 10 -
1. Os modos de regulação das escolas.....	- 10 -
3. O diretor – liderança e ação.....	- 28 -
4. O sujeito participante no estudo e o seu contexto de ação	- 33 -
 CAPÍTULO II – A METODOLOGIA	- 36 -
1. Orientações metodológicas	- 36 -
2. Eixos de análise.....	- 42 -
3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	- 43 -
3.1 Análise documental.....	- 43 -
3.2 Observação não participante	- 44 -
3.3 A entrevista semiestruturada	- 49 -
1. Da análise documental: aspetos a realçar dos diferentes instrumentos.	- 51 -
2. Da observação: apresentação e descrição de um dia de trabalho da diretora.	- 57 -
3. Da entrevista: os sentidos atribuídos pela diretora à sua ação no atual contexto de administração e gestão.	- 58 -
 CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 65 -
1.Os desafios à ação diretiva e as estratégias do ator.....	- 65 -
2.Conclusão.....	- 67 -
 BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 70 -
NORMATIVOS CONSULTADOS	- 75 -
ANEXOS.....	- 77 -

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos de análise, objetivos e métodos	- 43 -
Quadro 2 - Codificação por temas/subtemas	- 46 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Percentagem do número de atividades por subtema	- 47 -
Figura 2 - Tempo dedicado às atividades de cada subtema	- 48 -

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Registos da observação de um dia de trabalho da diretora.	
Anexo 2 – Guião da entrevista realizada à diretora.	
Anexo 3 - Transcrição da entrevista realizada à diretora.	

INTRODUÇÃO

Este trabalho de projeto, realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – na área de especialização em Administração Educacional, tem como objetivo uma reflexão sobre os modos de governação de um agrupamento vertical de escolas com a agregação de uma escola secundária, centrado nas práticas profissionais da sua diretora.

A longo do meu percurso profissional e nos diferentes cargos, quer de gestão de topo, quer de gestão intermédia que tenho vindo a ocupar, nos trinta anos de carreira em escolas públicas de ensino básico e secundário, sempre me deparei com os enormes constrangimentos, que um diretor de uma escola sente no seu dia- a- dia de trabalho.

Com a constituição dos recentes agrupamentos verticais, do pré-escolar ao 12ºano de escolaridade, o papel do gestor agigantou-se. Escolas diferentes, práticas diferentes, culturas diferentes, estão agora associadas. Claro que, a forte motivação para o cargo, a experiência no desempenho dessa função, a formação especializada, que muitos diretores, nos últimos anos, souberam procurar e realizar, o perfil de liderança, tão essencial nesta função, bem como outras características do seu estilo de ação, têm servido para minorar o impacto, que tal realidade, pode originar na organização escolar.

O estudo terá como propósito vir a demonstrar, que o dia- a- dia de um diretor de um agrupamento escolar é de facto muito exigente e muito complexo, atendendo aos contextos político, organizacional e local, às inúmeras tarefas e responsabilidades, à prestação de contas do seu desempenho, quer internamente, quer à administração central.

Deste modo, o foco principal do estudo será organizado em torno das perceções da diretora em relação a dois eixos de análise: que tipo de tarefas são desenvolvidas num dia de trabalho na sede de um agrupamento e de que forma a sua ação proporciona ultrapassar os constrangimentos sentidos.

A partir destes eixos de análise, procurar-se-à responder às seguintes questões: Que áreas de atuação são privilegiadas num dia normal de trabalho? Quais as lógicas de ação e que estilos de liderança possui esta diretora?

Problemática do estudo

Desde a década de 80 do século passado, que têm surgido muitos estudos sobre o papel do gestor escolar, para os quais têm contribuído disciplinas diversas como a sociologia das organizações e a sociologia política. Os estudos têm concluído para que a escola seja compreendida e analisada como uma organização muito particular. Desta forma não deveremos ignorar as práticas e os processos organizacionais, as redes de relações interpessoais, as dinâmicas micropolíticas e as estratégias dos diferentes atores no terreno, que fazem parte da organização escolar. É nesta perspetiva que procuraremos tentar compreender a ação do diretor escolar, mas enquadrando-a no caminho das políticas da administração educativa, no que respeita ao Regime de Autonomia e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação e também às competências designadas para os seus diretores.

Partindo de um regime absolutamente centralizado, a partir da lei de bases do sistema educativo (1986) e dos normativos subsequentes (decreto – lei nº 43/89 de 3 de fevereiro; decreto – lei nº 172/91 de 10 de maio; decreto – lei 115/A/98 de 4 de maio; decreto – lei nº 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo decreto – lei nº 137/2012), abre-se a voz a um discurso descentralizador e reforço da autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de ensino básicos e secundário.

Esse discurso volta a reforçar-se com o despacho normativo nº 13-A/2012, de 5 de junho, no entanto, ao que verdadeiramente assistimos é à manutenção de imposições de uma administração centralizadora que sugam a energia e a criatividade dos modelos verdadeiramente autonómicos. A crise que resulta da incapacidade do Estado em lidar com uma situação social, económica e política difícil, com impacto direto na vida das escolas, fez recair no diretor, através do decreto – lei nº 75/2008, como é explanado no preâmbulo “ responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição”.

Nesta linha, torna-se necessário que o diretor possua “ não só competências no domínio da educação, pedagogia e de gestão, mas também capacidade de liderança e sentido de serviço público” (Barroso, 2008:2). É o próprio decreto – lei que refere, no preâmbulo, a necessidade de “ criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”, capazes de responder aos novos desafios a que as escolas estão sujeitas.

Com efeito, no modelo atual de gestão a figura do diretor ganha *empowerment* e bastante centralidade. O decreto – lei preconiza uma gestão centrada na escola e uma liderança munida de autoridade para desenvolver o projeto educativo e executar as medidas de política educativa.

Objeto do estudo

O estudo centra-se no diretor de escola no atual regime de administração e gestão, cujo modelo de governação confere ao órgão máximo da gestão de topo mais competências e poderes. Atualmente o diretor de escola é um órgão unipessoal, eleito pelo conselho geral, órgão composto por docentes, não docentes e representantes da comunidade local, a quem se confiam as capacidades de desenvolver a sua escola e alcançar resultados. Os conceitos de *eficiência e eficácia e a cultura de avaliação e prestação de contas* estão na ordem do dia. Deste modo, consideramos que a investigação sobre as suas práticas e perceções constituem material relevante para análise e reflexão.

Por outro lado, com o agrupamento de escolas, o diretor enfrenta uma organização mais complexa de gerir, com desafios, tensões e constrangimentos que todos esperam que tenha competência para ultrapassar e que obtenha os resultados que a administração, por seu lado, também deseja que sejam alcançados. Nesta perspetiva, o diretor posiciona-se “ mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola, embora possivelmente numa situação mais solitária e subordinada perante o poder político e a administração” (Lima,2011:60).

Deste modo, consideramos que a investigação sobre as suas práticas e perceções constituem material relevante para análise e reflexão de acordo com as linhas de inquirição que apresentamos:

Como é que os diretores vivem o seu quotidiano?

Que práticas e ações desenvolvem?

Que relações estabelecem com os diferentes interlocutores?

De que forma respondem aos desafios que se lhes colocam e gerem as tensões no seio da organização?

Assim, deveremos descrever e interpretar as suas ações, baseados numa perspetiva de análise política e estratégica. Deste modo, abordaremos os conceitos de regulação das escolas, a relação com *stakeholders* internos e externos, destacando as famílias dos alunos e a autarquia e ainda o conceito de liderança.

Estrutura do relatório

O relatório é composto por quatro capítulos. No primeiro são apresentados os elementos de contextualização e de construção da problemática do estudo. É feita uma reflexão sobre alguns fatores contextuais, que advêm do modo de regulação das escolas e quais as suas repercussões no quotidiano escolar do diretor. De seguida, apresentamos o sujeito do nosso estudo, uma diretora de um agrupamento da cidade de Lisboa e caracterizamos o seu contexto de ação.

No segundo capítulo, apresentamos as orientações metodológicas, os eixos de análise e os procedimentos de recolha e análise dos dados.

No terceiro capítulo, fazemos a apresentação e a análise descritiva dos dados obtidos na análise documental, na observação e na entrevista.

No quarto capítulo, procederemos a uma discussão dos resultados, identificando desafios e que tipo de ações estratégicas são utilizadas pela nossa diretora para fazer face a esses mesmos desafios.

Finalmente, apresentaremos algumas recomendações dirigidas fundamentalmente a esta diretora, no sentido de contribuímos para a implementação do seu projeto de intervenção. Desejamos que este estudo contribua para um outro olhar sobre as práticas e a organização de forma a potenciar o seu trabalho.

CAPÍTULO I – A REGULAÇÃO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR

1. Os modos de regulação das escolas

Ao longo do século XX a escola pública foi objeto de uma regulação burocrático-profissional, mas sensivelmente a partir da última década do século passado outro tipo de regulação tem vindo a sobrepor - se, a regulação pós- burocrática.

Por outro lado, também “a partir de meados da década de 1980, a categoria político-administrativa conhecida por “gestão democrática” das escolas vai sendo objeto de uma crescente desvitalização e erosão nos discursos políticos e nos textos normativos” (Lima 2009, cit. in Lírio, 2010:234)

Na regulação burocrática – profissional a ação do diretor combinava um duplo papel, “um servidor do estado” cuja função essencial era o fiscalizar o cumprimento de normas e regulamentos, mas também um líder pedagógico numa gestão de tipo colegial.

No decreto- lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de bases do sistema educativo - não existe , ainda, referência à expressão “autonomia”. No artigo 3º, alínea g) – Um dos princípios organizativos do sistema educativo consiste em :

“ Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e as ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”.

Sobre “administração e gestão”, o artigo 45º, no ponto 4 considera que :

“ A direção dos estabelecimentos ou grupos de estabelecimentos dos ensinos básicos e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente”.

No entanto, três anos mais tarde, é publicado o decreto- lei nº 43/89, de 3 de fevereiro – regime jurídico da autonomia das escolas, que define autonomia, no artigo 2º, ponto 1:

“ a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”

Seguem-se as várias atribuições e competências da escola nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira com sistemas de acompanhamento e controlo da *qualidade pedagógica* e dos *resultados educativos* (artigo 26º). O artigo 27º preconiza a formação dos *agentes educativos* para o exercício da autonomia.

Com a publicação do decreto – lei nº 172/91, de 10 de maio – regime de direção, administração e gestão - é reforçada a importância das escolas assumirem projetos educativos próprios, através do exercício da *autonomia local* e é criado um novo modelo de administração e gestão (implementado unicamente a título experimental), a figura do diretor executivo, órgão de gestão unipessoal. Paralelamente é constituído o conselho de escola – órgão de direção, representativo dos diversos sectores da comunidade.

Mas é o decreto- lei 115-A/98, de 4 de maio – regime de autonomia, administração e gestão, que redefine os papéis dos agentes educativos – a escola é colocada “ no centro das políticas educativas” em diálogo com a comunidade local. No artigo 3º, por autonomia entende-se:

“ O poder reconhecido à escola, pela administração educativa, de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo”.

Os termos *estratégico* e *organizacional* indiciam a aceitação, pelo poder central, de modelos organizativos próprios, em função de realidades concretas e dos meios e recursos disponíveis – reforço da dimensão local das políticas educativas. O contrato de autonomia- instrumento fundamental para a concretização das políticas, consta no artigo 48º, ponto 1:

“ O acordo celebrado entre a escola, o ministério da educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto

educativo, apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou agrupamento de escolas.”

O decreto – lei nº 75/2008, de 22 de abril – regime jurídico da autonomia, administração e gestão, fixa no artigo 9º, ponto 4: A celebração dos contratos de autonomia surgem na “sequência de procedimentos de autoavaliação e avaliação externa”. O conselho geral é o “órgão de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola” (artigo 11º). Assiste-se a um reforço da representação das famílias e comunidade local na direção estratégica das escolas. (a representação de docentes e não docentes não poderá ultrapassar 50%). A aprovação das propostas dos contratos de autonomia cabe ao conselho geral (artigo 13º) e assiste-se a um reforço da liderança das escolas com a criação de um órgão unipessoal – o diretor, que põe fim às lideranças colegiais. O diretor é o presidente do conselho pedagógico e o presidente do conselho administrativo e é sua competência a nomeação de todos os cargos de gestão intermédia. É, igualmente, sua competência a administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. (artº. 18º); presta contas ao conselho geral, submetendo à sua aprovação o regulamento interno, o plano anual de atividades e relatórios anuais de atividades.

Artigo 56º: A autonomia das escolas desenvolve-se com base no reconhecimento, por parte do ministério da educação, de “ níveis de competência” e responsabilidade”, decorrentes da capacidade demonstrada pela escola.

Com o dec. lei nº 75/2008, assiste-se a um favorecimento da constituição de lideranças fortes e eficazes. O diretor como órgão unipessoal deve prestar contas pelos resultados educacionais conseguidos.

“ No novo modelo o controlo *a priori* pelas normas, é substituído pelo controlo *a posteriori*, pelos resultados. Assiste-se igualmente ao desenvolvimento da “regulação pelos instrumentos” (boas práticas, contratos, avaliação, etc.)”. (Barroso 2011:13)

O conceito de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) surge como central nas preocupações do diretor. A publicação dos resultados da avaliação externa, a prestação de contas feita diretamente no topo da hierarquia da administração, a responsabilização pelos resultados escolares, os

“ranking” das escolas face aos resultados dos exames nacionais, aparecem como novas formas de controlo, em nome da qualidade, da eficácia e da eficiência.

“ A problemática da *accountability*, enquanto conjunto articulado de relações entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, está em desenvolvimento em Portugal e faz parte, de forma crescente e cada vez mais explícita, das orientações, regulamentações legais e discursos relativos a diversas dimensões da administração pública e da vida social”(Afonso 2010:27)

A regulação, no nossos país, tem acompanhado toda esta vaga reformadora da escola pública.

A lei nº31/2002 – no seu artigo 3º lançam estes novos conceitos de *gerencialismo empresarial* (Afonso, 2000).

“a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia (...) e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema.”

De acordo com Taylor et al, 1997:

“(...) a verificação de que as estruturas burocráticas do Estado são muitas vezes ineficazes e dispendiosas em conduzido a propostas para reduzir a ação do Estado, e para adotar práticas e estruturas idênticas às do setor privado, mais maleáveis e com maior capacidade de adaptação à mudança” (cit. in Afonso 2000:201).

No entanto, é o dec. lei nº 75/2008 - novo regime de autonomia, administração e gestão, que reforça esta *nova* política e incrementa a criação de instrumentos essenciais para a sua implementação.

O relatório de auto - avaliação, os resultados da avaliação externa e o relatório da avaliação institucional, são requisitos fundamentais para as propostas de contratos de autonomia. A prestação de contas dá-se através do relatório anual de atividades, do relatório de auto- avaliação e do relatório da conta de gerência.

A avaliação das escolas tem como objetivo dois domínios fundamentais: o controlo – controlo administrativo e prestação de contas - e a melhoria. Estes domínios assentam em três conceitos: autoavaliação – melhoria interna; avaliação externa –

resultados e avaliação institucional – com o objetivo de integração e inter -relação entre ambas.

“ (...) verifica - se um reforço da avaliação institucional por via de serviços próprios como a inspeção-geral de educação, ou por via de dispositivos concretos como a publicação dos resultados escolares” (Afonso 2000: 211).

Para além destes, a avaliação do desempenho dos professores é também um vetor sobre o qual a administração central tem tido alguma preocupação. Desta forma e no presente ano letivo, foi reforçado o papel da componente científica e pedagógica, com observação de aulas por um avaliador externo, prática obrigatória para professores em determinados escalões da carreira e para todos que queiram alcançar menções qualitativas mais altas.

De igual forma, a implementação e o alargamento dos exames nacionais a outros anos mais baixos de escolaridade, 4º e 6ºanos é outro instrumento incorporado numa política de avaliação mais ampla, que insiste na qualidade, na exigência pública e na responsabilização e prestação de contas sobre os resultados alcançados.

“Em qualquer caso, do que se trata é de responsabilizar publicamente as escolas pela consecução dos seus objetivos educativos e financeiros, isto é, levá-las a prestar contas sobre os resultados escolares obtidos e sobre a forma como aplicam os fundos públicos atribuídos” (Afonso, 2000: 203).

A perspetiva tradicional da avaliação de planeamento e gestão dos sistemas educativos, tem dado lugar em todos os países europeus ao reforço da perspetiva política da avaliação, associada ao controlo social sobre a escola e à regulação mercantil em geral.

“En fin de compte, l'évaluation externe doit être vue comme un mécanisme soutenant les prises de décisions politiques, au niveau de la gestion des écoles: L'école se rapproche d'une entreprise: l'évaluation externe lui confère une visibilité et accroît son exposition aux regards et au contrôle social.” (Afonso, et. al, 2012)

Os órgãos de gestão desempenham um papel essencial na transformação das escolas de *organizações burocráticas* para *organizações pós-burocráticas* ou *organizações interativa* (Hercksner,1994 cit. in Barroso 2000), em que todos os

membros assumem a responsabilidade do sucesso da organização no seu conjunto. Atingem-se consensos e compromissos pelo diálogo e reforça-se a autonomia.

A autonomia é indispensável à organização escolar e de acordo com (Afonso, 2010:27) em que “o conceito de *accountability* é um conjunto articulado de relações entre avaliação, prestação de contas e responsabilização”, as organizações escolares necessitam de liderança e de autonomia.

“As medidas propostas (para a “nova administração pública”) visam, assim, modernizar a gestão do sistema e das escolas, aliviando a administração central das tarefas de execução, introduzindo procedimentos menos burocráticos, inspirados na moderna gestão empresarial e permitindo formas mais eficazes de controlo, através de processos de contratualização e avaliação.” (Barroso, 2005:180).

Tal como acontece em todos os processos, deveremos acautelar ou pelo menos tentar gerir determinadas tensões ou constrangimentos e procurar equilíbrios por vezes difíceis de conseguir. Referimos a relação entre autonomia e prestação de contas. A escola pode ficar sufocada com práticas excessivas de avaliação e diminuir drasticamente a capacidade dos gestores a resolver os seus próprios problemas. Por outro lado, como afirma Mortimore (2007:104) “it can lead to schools lacking dynamism and becoming dull, rather than inspiring places”.

Esta tensão latente no quotidiano do diretor escolar associada à *injunção paradoxal* de acordo com Barroso (2011:15), as contradições da regulação, que para se cumprir um normativo, desrespeita-se outro, conjugado com a diversidade de papéis, *diversidade de referências* (Barroso 2011: 16) que ele tem hoje de desempenhar será esperado que:

“Assim, os diretores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições à obtenção de bons resultados académicos e educacionais (...) incrementando mecanismos de controlo e vigilância sobre os seus atores educativos”. (Afonso 2010:21)

Pelo lado dos professores a situação tem vindo a degradar-se:

“ Os professores estão mais expostos e facilmente se transformam no “bode expiatório” de todos os males que afligem a escola e a educação das crianças e dos

jovens. A pressão para mudar de métodos, de páticas, de papéis, é grande. O apelo à sua dedicação, motivação, entusiasmo é permanente. A intensidade do trabalho é cada vez maior e as condições mais difíceis. (Barroso & Carvalho 2009:6)

A situação agudiza-se com o XIX Governo Constitucional, e em Junho de 2011, em resultado da crise financeira surge o Memorando de Entendimento¹ – documento onde são expressas as condições do programa de assistência financeira a cumprir, por Portugal, entre 2011 e 2013. No que respeita à política educativa, surge a necessária e urgente redução de custos: *racionalização* da rede escolar- criação de agrupamentos de escolas e redução de recursos humanos. São ideias chave, do documento:

“1ª Criar um sistema de análise, monitorização, avaliação e apresentação de resultados, de modo a avaliar com rigor os resultados e os impactos das políticas de educação e de formação.

2ª Apresentar um plano de ação para melhorar a qualidade dos serviços de ensino secundário, nomeadamente através da generalização dos acordos de confiança entre o Estado e as escolas públicas, definindo autonomia alargada e um enquadramento de financiamento que inclua critérios de evolução do desempenho e de responsabilização.”

Nesta sequência é publicado o decreto-lei nº 125/2011, de 29 de dezembro – lei orgânica do Ministério da Educação e Ciência, que visa a extinção de vários organismos, entre os quais as direções regionais de educação. No preâmbulo, podemos ler que se pretende “aprofundar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e apoiando a execução dos seus projetos educativos e organização pedagógica”.

O despacho normativo nº 13-A/2012, de 5 de junho – reforço da autonomia pedagógica e organizativa com vista à promoção dos resultados escolares dos alunos,² prevê uma maior

¹ Excerto de “Memorandum of Understanding on Specific Economic Policy Conditionality”, de 10 Maio de 2011, versão portuguesa, consultada em <http://www.portugal.gov.pt>

² Fortemente contestado pela Associação Nacional de Dirigentes Escolares. Posição publicada na sua página oficial em 13 de Junho de 2012. (<http://www.ande.pt>)

Na área da administração e gestão, reforçam-se as competências do conselho geral, que passa a avaliar o diretor, a quem é exigido maiores requisitos para o cargo a nível da formação. Também aos cargos de gestão intermédia exige-se formação especializada.

O coordenador de departamento passa a ser eleito entre os três candidatos propostos pelo diretor. Em total desacordo com a proposta da ANDAEP (Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e das Escolas Públicas) na reunião com o Ministro da Educação em 27/8/2012.

(<http://www.andaep.com>)

liberdade na organização das atividades letivas dos alunos e na distribuição letiva dos docentes; nas ofertas complementares; na gestão da componente não letiva dos docentes de forma a promover o desenvolvimento integral dos alunos e faz depender a atribuição do crédito horário da progressão dos resultados escolares dos alunos.

O decreto – lei nº 137/2012, de 2 de julho (alteração ao decreto-lei nº 75/2008), preconiza, novamente, a necessidade de “ dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas (...). A autonomia só tem lugar num contexto de uma “cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” (preâmbulo).

Desta forma o diploma prevê a celebração de contratos de autonomia, possibilitando às escolas a transferência de competências em áreas como a diferenciação da oferta educativa; a organização do currículo; a constituição de turmas e a gestão de recursos humanos. A nível da rede escolar intensificam-se as agregações de escolas em defesa de “ um percurso sequencial articulado” e “ uma transição adequada entre os diferentes ciclos de ensino”.

A partir da publicação da resolução do conselho de ministros nº 44/2010, de 14 de junho, implementaram-se no nosso país, um número cada vez mais alargado de novas organizações educativas que agruparam escolas com ensino secundário, com agrupamentos já existentes. Este novo centralismo, protagonizado pela escola - sede *novo escalão da administração desconcentrada* (Lima 2011:97), trata-se de um centralismo funcional e não de uma verdadeira autonomia.

Contrariamente à opinião de João Barroso, patente no relatório Autonomia e Gestão das Escolas, estudo encomendado pelo ministério de educação, em que o autor afirma:

“Estes territórios não devem ser determinados compulsivamente a partir de fronteiras traçadas previamente na “carta escolar”, mas sim, através de processo negocial, com base nas características das próprias escolas, induzindo e estimulado quer pelos serviços desconcentrados do ministério de educação, quer pela administração autárquica.” (Barroso 1997, cit. in Lima 2011:92), o processo não decorreu desta forma.

A lógica racionalizadora de reordenamento da rede escolar, não atendeu a objetivos políticos de carácter participativo, descentralizador e autonómico. As escolas continuaram a executar os normativos e a radicalizar a estratégia de “recentralização por desconcentração” (Lima 2011:90)

Com a extinção, primeiramente dos delegados e subdelegados escolares, mais tarde dos Centros de Áreas Educativas e posteriormente das Direções Regionais de Educação desejava-se que finalmente a autonomia fosse uma realidade, o que na verdade não está a acontecer. A escola – sede continua e aprofunda a tónica da execução das políticas educativas.

Se por um lado se continua a privilegiar a figura do diretor de agrupamento, por outro, reforça-se o controlo, através de mecanismos de *gestão online* com solicitação e recolha permanente de informação.

“ Em qualquer circunstância, o papel deste tipo de agrupamentos (com a agregação das escolas secundárias), e muito especialmente das suas sedes, será decisivo e poderá representar um obstáculo acrescido a uma governação mais democrática, participada e autónoma, não apenas de cada escola agrupada mas também, paradoxalmente, do próprio agrupamento e da sua respetiva sede. Agora certamente mais poderosos e influentes em termos de gestão relativamente às suas *subunidades*, mas simultaneamente mais dependentes, mais subordinados (...). Radicalizando-se, desta feita, a desconcentração administrativa, aumentar-se-á o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos e, plausivelmente, a alienação do trabalho escolar” (Lima 2011:113)

A 5 de julho de 2013 é publicado o decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho. O normativo confere às escolas: maior flexibilidade na organização das atividades letivas; liberdade na oferta formativa de disciplinas de escola, bem como ofertas complementares; liberdade de gerir as cargas horárias das disciplinas (dentro de limites estabelecidos) e unidades temporais de duração das aulas; reforço do espaço de decisão dos agrupamentos e escolas não agrupadas e aumento da autonomia na gestão do currículo.

A portaria nº 265/2012, de 30 de agosto – alargamento dos contratos de autonomia, define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre as escolas e o ministério da educação. No ponto 2, do artigo 3º, é afirmado que:

“ A celebração de contratos de autonomia funda-se na equidade, prossegue objetivos de qualidade, eficácia e eficiência e assenta no pressuposto de que a escola constitui um serviço responsável pela execução local da política educativa nacional e é prestadora de um serviço público de especial relevância”

Mas acrescenta no artigo 10º que a avaliação dos resultados dos contratos de autonomia incumbe à inspeção geral de educação e ciência, sendo especialmente considerados a evolução dos resultados escolares obtidos pelos alunos em avaliação externa, nomeadamente provas finais de ciclo e exames, a eficácia na gestão dos recursos atribuídos à escola (pontos 1 e 2).

É contínua a publicação de normativos, numa política de contenção orçamental e assim o despacho nº7/2013 de 11 de junho, estabelece as normas de distribuição de serviço docente – componente letiva e não letiva com alargamento do horário de trabalho semanal para as 40h³; fixa o crédito horário para os membros do órgão de gestão e coordenadores de estabelecimento e cargos e funções pedagógicas e estabelece as orientações que deverão ser seguidas pelo diretor no que respeita a organização dos horários dos alunos.

Na proposta à 1ª alteração ao decreto - lei nº 139/ 2012 de 5 de julho – alteração às matrizes curriculares do ensino regular e ensino profissional, no seu preâmbulo refere que importa reforçar a autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de educação e ensino no que respeita à gestão da componente curricular e apresenta como novas medidas: o inglês como oferta complementar no 1ºciclo mas “se o agrupamento tiver recursos disponíveis”; o apoio ao estudo nos 1º e 2º ciclos passa a ser de frequência obrigatória; no 1º ciclo a escala de classificação a português e matemática passa a ser de 1 a 5, por força da implementação dos exames nacionais no 4ºano a estas

³ Por imposição das medidas de contenção orçamental e de aproximação aos restantes funcionários da administração pública.

disciplinas; e nos cursos profissionais do secundário reforça-se a componente formação em contexto de trabalho, como medida a intensificar o papel das empresas neste tipo de ensino.

Devido à enorme contestação de professores, greve às avaliações e primeiro dia de exames nacionais do ensino secundário e em resultado das rondas negociais com os sindicatos é publicado o despacho normativo nº7-A/2013, de 10 de julho, que introduz normas referentes à distribuição de serviço docente, no que diz respeito ao cargo de diretor de turma e à possibilidade das atividades de enriquecimento curricular poderem ser asseguradas por docentes do quadro de outros ciclos de ensino, para diminuir o número de docentes com ausência de componente letiva.

De igual forma o despacho nº 9265 – B/2013 de 15 de julho, que no preâmbulo afirma “o propósito claro de incrementação progressiva da descentralização de competências no domínio da educação e (...) de reforço da autonomia (...) nos planos pedagógico e organizacional”; *permite* que as atividades de enriquecimento curricular sejam asseguradas por docentes do agrupamento, para além das autarquias ou outras entidades.

O Conselho Nacional de Educação, tal como o havia feito através do documento Estado da Educação 2011, volta a reforçar a sua posição em 2012, onde entre outras recomendações sustenta:

“ A concretização da autonomia das escolas e a clarificação das competências da administração central, dos municípios e das escolas/agrupamentos são fatores imprescindíveis para uma crescente adequação entre processos e resultados” (in Estado da Educação 2012: 312)

Poderemos afirmar, que as questões ligadas à autonomia continuam a estar presentes nos normativos, em pareceres de investigadores e numa comunidade alargada de diretores e agentes ligados à educação. O XIX governo constitucional e as medidas do atual ministério da educação continuam com pretensões de descentralização e um discurso em torno da autonomia dos agrupamentos de escolas.

Sobre o tema da autonomia das escolas, tão desejada pelos diretores, recomendada por vários investigadores e por tantos parceiros da área da educação, vertida em documentos, pareceres e estudos, subsistem algumas questões ainda não totalmente esclarecidas, nomeadamente sobre o tipo de resposta que a mesma conseguiria dar para ultrapassar os problemas de equidade no sistema, situação que a crise que o país atravessa pode vir a agravar.

Neste sentido e de acordo com o relatório do Conselho Nacional de Educação, Estado da Educação 2012 (308 - 313), o sistema educativo apresenta um conjunto de desigualdades, desigualdades face ao acesso (redução efetiva do abandono escolar precoce); desigualdades face ao sucesso escolar (o *desvio etário* existente entre a idade dos alunos e o ano de escolaridade que frequentam); desigualdades entre escolas (o desempenho escolar dos alunos está dependente da composição socioeconómica dos alunos que a frequentam); desigualdades entre sexos (os alunos do sexo masculino são os que apresentam uma maior taxa de abandono escolar precoce, bem como um número maior de repetências); desigualdades entre gerações (taxa de conclusão do secundário: faixa 20 – 24: 64,4%; faixa 25 – 64: 35%); e desigualdades entre regiões e entre municípios (as regiões economicamente mais desfavorecidas, apresentam resultados escolares mais baixos e a assimétrica capacidade económica dos municípios resulta em apoios à educação muito diferenciado).

Conscientes dos *alertas* lançados por Mortimore (2007:91-111), o *aprofundamento de assimetrias* nos mais diferentes campos da ação educativa, a resposta da autonomia face à estas desigualdades apresenta-se-nos crucial, para a contribuição urgente do *esbatimento* destas diferenças no contexto da educação em Portugal.

2. A escola como organização e a complexidade das suas relações

As relações com *stakeholders* internos

Para Bush (1986: 68 cit. in Lírio, 2010:75) os modelos políticos são aqueles que consideram a decisão como um processo de negociação, assumindo que as organizações são arenas políticas cujos membros desenvolvem atividade política de modo a defender os seus interesses. O conflito é visto como endémico nas organizações.

No que diz respeito à liderança, o diretor é participante-chave no processo de negociação. Os líderes assumem-se como mediadores que tentam construir alianças para apoiar os seus interesses e as suas políticas.

Para Ball (1989:35. cit. in Lúrio, 2010:79) o termo *micropolítica* reveste-se de três aspetos relacionados entre si: o interesse dos atores; a manutenção do controlo da organização e os conflitos em torno da política da escola.

É este o cenário atual dos recém formados agrupamentos: a tensão e o conflito são constantes. Os *grupos* da escola-sede desejam permanecer com a liderança das estruturas de gestão intermédia, e com o poder que sempre tiveram sendo a organização de topo do ensino não superior. Por outro lado, *grupos organizados* das escolas agrupadas resistem às *investidas* buscam poder, criando conflitos entre si, mas claramente com a escola- sede.

“ As lógicas de ação são uma maneira de definir o sentido que um ator dá à sua ação. Os conflitos, a construção de regras, os compromissos das identidades e das culturas, os comportamentos de ajustamento e não ajustamento resultam da maneira como os atores interpretam o seu lugar e o seu papel nas organizações, à luz dos seus percursos anteriores e da situação da ação em que se encontram. (Bernoux, cit. in Barroso, 1995:29-30)

Antevemos que, após estes tempos agitados, onde são realçadas a diversidade de interesses e ideologias, da luta e do conflito, emergja de novo um modelo que enfatize a eficiência, a rotina, a responsabilidade e a hierarquia.

As relações com *stakeholders* externos: as famílias dos alunos

De acordo com Barroso & Viseu (2003:898) a lógica de mercado em educação tem dado lugar à adoção de diferentes medidas de reestruturação do sistema público de educação em diferentes países. Em Portugal as medidas têm sido pontuais e não têm como objetivo substituir o modelo público de educação, mas sim de introduzir melhorias no sistema.

Seguindo na linha dos mesmos autores, isso não significa, que na opinião de alguns defensores das políticas neoliberais apoiados por critérios de rentabilidade e

eficácia, os mesmos não defendam que a escola deveria ser libertada do Estado, proclamando a descentralização, a autonomia e a participação local.

“Importa, por isso, ter em conta que aquilo que faz a especificidade das políticas neoliberais (...), não é a adoção do princípio da “descentralização” e do “reforço da autonomia da escola”, nem a promoção de “novas” técnicas de gestão, mas, sim, a sua “combinação explosiva”, com a livre-escolha, pelos pais, do estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos e com o regime de concorrência entre as diversas escolas públicas (...) (Barroso & Viseu, 2003:901)

A *livre-escolha* da escola pelos pais, quer no serviço público, quer entre público e privado – mercado educativo – em que os alunos deixam de estar sujeitos à obrigatoriedade de frequentar as escolas da sua área de residência, de acordo com o plasmado na “carta escolar” reforça a estratificação económica, social e étnica entre escolas.

A escolha da escola faz-se por pais economicamente mais favorecidos, o que torna desigual o acesso a esse tipo de informação pelos pais de estatuto social mais baixo. Mesmo em situações de cumprimento da carta escolar, estas famílias conseguem, com moradas falsas, com negociações com o diretor da escola ou outros, matricular os filhos na escola da sua preferência.

“A polarização social, a hierarquização dos estabelecimentos, as desigualdades entre as escolas continuam a existir nos sistemas que utilizam a carta escolar mas de uma maneira mais encoberta” (Barroso&Viseu:2003:904)

A competição entre escolas com alunos das classes mais altas e as de contextos mais desfavorecidos, associada aos “rankings” do desempenho desses mesmos alunos nos exames nacionais, resultam num fator de grande tensão entre escolas:

“Segregation among schools, partly the consequence of the urban segregation patterns and parental school flight evoked before but also resulting from competition among schools, is thus an essential factor to be taken into account. This competition is related to increasing school autonomy, which, in the absence of a clear egalitarian ideal and the presence of strong pressure on schools to become more effective, leads to competitive rather than collaborative relations between them.” Van Zanten (2005:165)

Mas também entre as escolas e a opinião pública:

“ Paralelamente, apesar da retórica sobre o valor da educação, assiste-se a uma certa descredibilização do valor simbólico na escola, patente na degradação da sua imagem pública associada à violência, insegurança, falta de autoridade, facilitismo e falta de civismo (Afonso, cit. in Costa et al. 2000:213).

Estas escolas deverão apostar em *lógicas de ação* interna (Barroso & Viseu 2003:913) na tentativa de controlar a influência do ambiente externo e de lidar com fenómenos de segregação e desigualdade de oportunidades, para que o seu lema continue a ser o de um serviço público universal e igual para todos.

No entanto como afirma Sousa na conclusão da sua intervenção no Seminário do Conselho Nacional de Educação:

“Os discursos sobre a crise da educação conduzem a opinião pública, independentemente destes resultados ou da evidência empírica que continue a ser apresentada. Tudo nos indica que a tendência será privilegiar os critérios de mercado, com diretas consequências na implementação de políticas educativas que se irão centrar em critérios de admissão de alunos, financiamento, prestação de contas, inspeção e gestão de pessoal.

A liberdade individual, a iniciativa empreendedora e a liderança de tipo empresarial serão cada vez mais enfatizadas”. (Sousa, 2004:147)

As relações com *stakeholders* externos: a autarquia

A década de 80 é marcada por alterações legislativas, no que diz respeito, à transferência de competências do poder central para as autarquias, embora de uma forma gradual, no que diz respeito à educação.

Desde o decreto-lei nº77/84, que atribui às autarquias competências na área da construção e equipamentos de estabelecimentos de ensino da rede pública, de ensinos pré-escolar e ensino básico até ao decreto-lei nº137/2012, em que as autarquias são chamadas a dar parecer sobre a constituição de agrupamentos de escolas com as agregações das escolas secundárias, um longo caminho foi percorrido.

Com efeito e de acordo com Cruz (2012), na sua tese de doutoramento, este esforço de descentralização da administração para as autarquias envolve competências ao nível de três domínios: competências associadas com a construção e gestão de

equipamentos e serviços; competências associadas ao apoio aos alunos e suas famílias e ainda competências educacionais das autarquias.

“Os municípios são pessoas coletivas públicas, dotadas de poderes públicos e de legitimidade democrática para o seu exercício, e que visam a satisfação de certas necessidades públicas – as suas atribuições. A educação é, naturalmente, uma dessas atribuições, já que constitui o motor e a evidência do desenvolvimento social e humano que os municípios têm que promover.”

(Pinhal,2005:45 cit. in Cruz, 2012)

Devido ao papel das autarquias na educação, o alargamento de competências atribuídas, tem vindo a reforçar a territorialização das políticas educativas.

“A territorialização é um fenómeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidades entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o central e o local”(Barroso,2005:141 cit. in Cruz, 2012).

Este *conflito de legitimidades*, como Barroso afirma reveste-se em áreas de interesse político e económico entre agrupamentos e o poder local e em tensões e ambiguidades de natureza normativa na complexidade organizacional de um agrupamento de escolas do pré-escolar ao 12ºano.

Não iremos focar os aspetos de natureza política, subjacentes ao relacionamento entre o diretor do agrupamento e o presidente de câmara, nas localidades mais pequenas ou entre o diretor e o presidente da junta de freguesia no caso das grandes cidades, temática merecedora de estudo científico aprofundado. Vamos antes centrarmo-nos na partilha de competências entre ministério da educação, camara municipal, agrupamento e Parque Escolar E.P.E. na gestão de equipamentos, pessoal e serviços e dar alguns exemplos deste *conflito de legitimidades* e nas consequentes tensões existentes também nesta matéria, que os diretores têm que enfrentar e ultrapassar no seu quotidiano.

De acordo com Cruz (2012) resultante do conceito de *escolaridade obrigatória* e do seu contínuo alargamento aos anos subsequentes de escolaridade, resultaram várias áreas com dependência das autarquias, do ministério da educação e ainda da Parque Escolar E.P.E. no que se refere às escolas intervencionadas por esta entidade. Com exceção do pessoal docente, que se mantém sob a tutela do ministério da educação, poderemos afirmar que as áreas de equipamento, a sua conservação e manutenção, o

peçoal não-docente, serviços de apoio e de psicologia e orientação, refeições, ação social escolar, transportes, bem como a componente de apoio à família e atividades de enriquecimento curricular no pré-escolar e 1º ciclo, têm estado sobre a dependência do poder autárquico⁴. O mesmo acontece para as áreas de equipamento, conservação e manutenção nas escolas de 2º e 3º ciclos, no entanto, caso se tratem de escolas secundárias com 3º ciclo, estas áreas dependem do ministério da educação, no caso dos edifícios não terem sido intervencionados pela Parque Escolar, porque para os intervencionados a dependência passou a ser desta entidade. No que se refere ao peçoal não- docente, refeições e ação social escolar esta competência é partilhada entre a autarquia e o ministério da educação para as escolas com níveis escolares mais elevados.

Sendo os agrupamentos constituídos por escolas com pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclo e secundário, em que muitas das escolas secundárias com 3º ciclo foram alvo de intervenção da Parque Escolar, e as antigas escolas de 2º e 3º ciclos não, é fácil entender a diversidade de dependências que o diretor tem de enfrentar e de dar resposta, de acordo com a partilha de competências pelas diferentes entidades.

Por outro lado, a comunicação e relação com os parceiros locais é fundamental. Os conselhos municipais de educação seriam espaços de negociação e entendimento sobre as políticas locais e as áreas de competência dos municípios na educação. No entanto a partir de 2005/2006 com a aprovação da carta educativa muitos conselhos municipais de educação deixaram de reunir com periodicidade regular. Recordamos que os diretores dos agrupamentos têm direito de participação neste órgão embora sem direito a voto, o que permite fazer ouvir as suas opiniões e os seus anseios.

Foi longo o caminho, mas ainda estamos longe de concretizar os princípios estabelecidos pela lei de bases do sistema educativo, tal como reza a alínea g, do artigo 3º, do capítulo I:

“ Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação

⁴ Pelo atraso constante da transferência de verbas para as autarquias, por forma a que estas alguns serviços, mas essencialmente devido às medidas de contenção orçamental a organização e gestão das atividades de enriquecimento curricular, a partir do ano letivo 2013/2014, passaram para a tutela do órgão de gestão do agrupamento.

das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”⁵

Quando, atualmente, se exigem lideranças fortes, o Diretor deverá conseguir um equilíbrio entre focar a sua ação orientada para as tarefas e ter momentos de distanciamento, hierarquia e firmeza e outros orientada para as pessoas denotando familiaridade, igualdade e flexibilidade de acordo com Barroso (1995, cit. in Dinis 1997). Este equilíbrio não é fácil ser conseguido, por isso é cada vez mais importante, que a pessoa que se encontra no órgão de gestão possua não só as características profissionais que um Diretor deve ter, mas muito importante também serão as suas características pessoais.

“ Como dirigente escolar, o professor, sem deixar de ser o promotor das aprendizagens e o gestor das tarefas administrativas do dia- a –dia, deverá ser *o animador da mudança e da participação* e, bem assim, *o coordenador da ação* dos diversos órgãos. Deverá ser sobretudo, *o comunicador* por excelência, *o atenuador de conflitos*, *o impulsionador* das boas relações entre os elementos humanos da comunidade escolar, com os quais será *decisor*”(Fonseca ,cit. in Costa et. al, 2000: 149-150).

Neste enquadramento, urge uma atenção nas palavras de Barroso:

“ O reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna, uma vez que a autonomia garante o poder, os recursos e a decisão coletiva necessárias ao funcionamento democrático de uma organização.” (Barroso, cit. in Dinis 1997).

Sem dúvida que o caminho será o facto da escola evoluir de uma situação em que a mesma é vista, unicamente, como um lugar de confrontação de interesses, uma *arena política*, para uma situação em que a escola é vista como lugar social, como uma *cidade política*, onde os professores, os alunos e outros membros constroem a sua identidade pela pertença ao grupo a que estão unidos, por laços de solidariedade, resultante da partilha de um bem comum. (Barroso, cit. in Costa, et. al 2000: 175-176).

⁵ É interessante notar, que em 1986, os conceitos de *descentralização* (*descentralizar*) e *eficiência* (*níveis de decisão eficientes*) já faziam parte da lei. Podemos observar nos dias de hoje, que o conceito *eficiência* é agora mais presente tanto nos normativos como nas preocupações dos diretores.

3. O diretor – liderança e ação

O sistema educativo português tem assistido, nas duas últimas décadas, ao aparecimento de medidas de política educativa que têm dado importância crescente às dimensões da gestão e da liderança escolares. Ao longo deste percurso marcado por ensaios e reajustamentos nos órgãos de gestão, verifica-se uma valorização crescente do papel das lideranças. Percecionada politicamente como uma solução ótima para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso, a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar.

Nos últimos anos, têm sido realizadas diversas investigações de âmbito nacional e internacional em torno da liderança escolar. Inicialmente, estes estudos centravam-se na identificação do tipo de liderança utilizado nas escolas, sendo que mais recentemente se começou a questionar os seus efeitos sobre a eficácia e melhoria das escolas.

Várias pesquisas, principalmente de âmbito internacional, na área da eficácia e melhoria das escolas, têm reforçado a importância da liderança como um dos fatores de mudança, de desenvolvimento e de melhoria, desempenhando um papel importante na motivação de professores e alunos.

Os estudos mais recentes, apontam, para o facto do clima depender do estilo de liderança, e para o bom funcionamento da escola depender de uma boa comunicação entre diretor e professores, professores e alunos/pais e entre os professores entre si, num clima participativo e de respeito mútuo.

Segundo Brunet (1995, cit. in Nóvoa, 1999:135) “a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional”. O clima e a cultura da escola exercem influência nos resultados e no desenvolvimento organizacional da instituição. O clima de escola relaciona-se com a eficácia da mesma, pelo que o seu desenvolvimento, articulado com a liderança escolar, resulta num maior compromisso e melhor desempenho no trabalho desenvolvido pelos professores.

Este tema poderá apresentar relevância teórica, visto que irá procurar demonstrar a importância do papel do líder em contextos escolares, perspetivando as abordagens e os estilos de liderança, na forma de melhoria e mudança das organizações escolares.

Estilos de liderança

A pesquisa e a literatura sobre a liderança organizacional evoluíram, de teorias que descrevem traços e características pessoais dos líderes eficazes, passando por uma abordagem funcional básica que esboçava o que os líderes deveriam fazer, chegando a uma abordagem situacional ou contingencial que propõe um estilo mais flexível e adaptativo.

Liderança como traço de personalidade

Até aos anos quarenta, do século passado, as teorias dominantes partiam do pressuposto que o líder possuía características marcantes de personalidade através das quais pode influenciar o comportamento das demais pessoas (Chiavenato, 1983:127).

Neste modelo de abordagem, o líder é visto como aquele indivíduo que possui um conjunto de qualidades físicas e psicológicas que lhe permite alcançar uma posição de domínio em qualquer situação. Deste modo, seria possível identificar e avaliar as qualidades inatas dos líderes (energia, agressividade, autoconfiança, persistência, ...) assim como conseguiam fazer distinguir os líderes dos não líderes.

Stogdill (cit. in Chiavenato, 2000:136) efetua um levantamento exaustivo sobre os traços de personalidade que definem um líder, nomeadamente, traços físicos (aparência, estatura, peso); traços intelectuais (entusiasmo, autoconfiança, facilidade de relacionamento e capacidade administrativa) e traços relacionados com a tarefa (iniciativa, persistência, impulso à realização).

Os estudos sobre liderança vão prosseguir dando ênfase aos estilos de comportamento.

A teoria comportamental

O parcial insucesso da teoria dos traços, levou os investigadores a estudar os comportamentos dos indivíduos que ocupam cargos de chefia formal e de indivíduos que espontaneamente surgem como líderes. As teorias sobre os estilos comportamentais

do líder dão ênfase àquilo que o líder faz e não ao que ele é. Com estas investigações pretendia-se estudar se haveria uma única forma de comportamento que caracterizasse os líderes eficazes.

A incapacidade da teoria dos traços para explicar de forma conveniente a liderança e o aparecimento dos líderes levou os investigadores a procurar outras vias de análise, sendo que uma delas se refere “ao comportamento dos líderes sugerindo nomeadamente, e de um modo geral, que determinados comportamentos específicos diferenciam os líderes dos não- líderes” (Teixeira, 1998: 141).

Segundo Chiavenato (2000), podemos considerar três tipos ou estilos de liderança:

O estilo autocrático, em que todos os procedimentos são impostos pelo líder sem consultar o grupo. Existe um desconhecimento integral sobre os objetivos e as tarefas são sempre comunicadas pelo líder. Não há um espaço para a iniciativa pessoal, sendo este tipo de liderança causador de conflitos, de atitudes de agressividade, de frustração, de submissão e de desinteresse. Elogia e critica, de forma pessoal, o trabalho de cada pessoa.

O estilo democrático, em que todos os procedimentos são determinados pelo grupo, sob a orientação do líder, que apresenta os objetivos e aponta modos de os atingir permitindo, contudo, alternativas de escolha. O líder efetua críticas e elogios relacionados com factos e não com pessoas.

O estilo liberal ou *laissez-faire* em que todos os procedimentos ficam a cargo do grupo, e há uma mínima intervenção do líder. Os objetivos e as formas de os alcançar são da inteira responsabilidade do grupo. O líder não critica nem elogia.

A teoria da contingência

Nos anos 60 do século passado, a orientação principal face à liderança é a de que esta depende dos contextos ou das situações perspetivando o modo como “determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente”. Em termos de análise organizacional, este tipo de liderança está enquadrado *pela teoria da contingência* (Costa, 2000:20).

As teorias contingenciais/situacionais explicam a liderança dentro de um contexto mais amplo e partem do princípio de que não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação. Assim, cada situação requer um tipo de liderança para alcançar eficácia dos colaboradores e o líder deverá ajustar-se a um determinado grupo de pessoas.

Pelas teorias atrás expostas, as tentativas de isolar algumas características quer pessoais, quer comportamentais do líder, não foram muito bem sucedidas. Não havendo resultados consistentes, os investigadores resolveram considerar, como fator determinante, o contexto em que colaboradores e líder atuam.

A teoria da liderança carismática

De acordo com Teixeira (1998), este tipo de liderança trata-se de uma *repescagem* da teoria dos traços ou perfil do líder, que enfatiza a importância do carisma. A teoria da liderança carismática parte do pressuposto de que os seguidores atribuem aos outros capacidades extraordinárias quando observam certos comportamentos.

A liderança educacional

Os tempos que temos vindo a atravessar são de enormes transformações económicas, políticas, sociais e culturais que acarretam problemas e dilemas com as quais as escolas se têm que confrontar no seu quotidiano.

Neste enquadramento complexo que liderança escolar pode responder aos problemas e necessidades de mudança que tal cenário evoca e que consequências poderá ela ter para a organização?

Da *liderança instrucional ou pedagógica*, dos anos 80, que de acordo com Sanches (2005:9) era caracterizada por “conhecer os comportamentos profissionais dos professores, desencorajar uns e (re)orientar outros, e incentivar práticas consideradas à mudança escolar eficaz, mesmo sem iniciativa ou adesão consultada dos professores”, outras abordagens foram surgindo nos caminhos da inovação e da mudança.

A abordagem de Blase & Anderson, (1995, cit. in Sanches 2005:10), apresenta-se sobre dois eixos principais – *liderança transformadora e liderança transacional*; sobre um eixo horizontal no que respeita *a abertura* ou carácter *fechado* da ação de governar.

Deste modo teremos do lado direito do quadrante praxis *democráticas* e *facilitadoras*, enquanto que do lado esquerdo se apresentam a *liderança adversarial* e *liderança autoritária*.

A liderança orientada para a transformação da organização valoriza sempre os atores escolares, as suas capacidades pessoais orientadas para a mudança e inovação. A sua articulação com a dimensão transacional garante uma pedagogia atenta a todos os alunos, envolve a comunidade escolar e aposta no papel *transformador e inovador* dos professores.

Entusiasmante para uns e causando perplexidade e receios para outros as mudanças vão acontecendo e as reformas, melhor que importadas, nascem de dentro da escola e no seio de uma *comunidade aprendente* (Sanches, 2005:14), dando prioridade às finalidades e valores expressos no projeto educativo.

Deveremos, no entanto salientar que os líderes escolares manifestam preocupações difíceis de reconciliar.

(...) dar prioridade a pedagogias diferenciadas centradas nos aprendentes e pautar-se por uma conceção distributiva da liderança (...), mas, por outro lado satisfazer as exigências crescentes da prestação de contas e das tendências para a normalização (...) para uma liderança orientada para os resultados (...) potencializando a competição entre escolas (Sanches, 2005:17).

Os líderes escolares têm de estar preparados para compreender a complexidade contingencial crescente com que as sociedades e as comunidades escolares se confrontam. Estes pressupostos teóricos – conceptuais da liderança escolar que nos dão conta de um processo disperso e ambíguo, devem ocorrer num quadro organizacional de democracia e colegialidade docente, devendo associar outras dimensões mais operativas como evidência Costa (2000:30), como as da liderança estratégica, da importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional e das práticas dos líderes, entre outras.

O reconhecimento da importância dos processos de liderança no funcionamento das organizações escolares está na ordem do dia. Mais que as dimensões racionais, de eficiência e hierárquicas, longe das características das organizações contemporâneas,

como tentámos demonstrar no nosso estudo, a vertente pedagógica da liderança deve sobrepor-se, pois a escola trata-se de uma organização pedagógica muito complexa.

O apelo a uma ligação estreita entre liderança e o desenvolvimento de escolas de qualidade está bem patente neste excerto de Nóvoa.

“A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho.” (Nóvoa, cit. in Costa, et al, 2000:30).

Perante os novos contextos educacionais que a sociedade apresenta, exercer posições de liderança terá que ser eficaz em diferentes situações que exigem inovação transformadora. A perspetiva transformacional parece ser, de acordo com a investigação, a que apresenta maior potencial de inovação para as escolas e a mais adequada para as mudanças que o Mundo enfrenta e as escolas terão de responder a esses desafios.

4. O sujeito participante no estudo e o seu contexto de ação

O sujeito participante no estudo

O sujeito participante no estudo tem quarenta e seis anos, é licenciada em Matemática pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Possui pós-graduação em Estatística e Gestão de Informação pelo Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação da Universidade Nova de Lisboa e o curso de especialização em Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar, pelo Instituto Nacional de Administração. Participou no Programa Líderes Inovadores, numa parceria entre o Ministério da Educação e a Microsoft e é pós graduada em Administração Educacional pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Faz parte do Conselho das Escolas, órgão consultivo do Ministério da Educação, onde desenvolve um trabalho crítico mas construtivo face à tutela. É casada, tem um filho de cinco anos e vive fora de Lisboa.

Iniciou a sua atividade docente em 1990. É uma profissional com alguns anos de experiência a nível da gestão escolar numa escola secundária da cidade de Lisboa. Em 1993/1994 foi vogal do conselho diretivo; em 1999/2000, vice-presidente do conselho executivo e em 2000/2001 presidente do conselho executivo, a que se seguiram dois anos 2002/2003 e 2003/2004 como presidente da comissão instaladora provisória, em resultado da fusão da sua escola com uma outra escola secundária de Lisboa.

Em 2004/2005, volta a ocupar o lugar de presidente do conselho executivo, após conturbado processo de candidatura e eleição disputado entre ela e o seu vice-presidente, lugar que mantém durante os anos que se seguiram, ou seja, até à sua nova candidatura a diretora em 2009. Volta a disputar a candidatura com o seu *velho amigo* nestas batalhas e é novamente vencedora neste processo eleitoral.

Mantem o cargo de diretora de 2009/2010 a 2011/2012, já que em resultado das agregações dos existentes agrupamentos da escolaridade básica com as escolas secundárias, em junho de 2012 é nomeada presidente da comissão administrativa provisória, cargo que ocupa durante um ano e apresenta ao conselho geral transitório um novo projeto de intervenção, formalizando a sua candidatura a diretora para o quadriénio 2013 – 17, de que resultou a sua eleição para o novo quadriénio.

O contexto da ação

O agrupamento de escolas onde o sujeito exerce as suas funções de direção situa-se na cidade de Lisboa e é formado por uma unidade, a escola sede, escola secundária com 3ºciclo e mais três subunidades: uma escola básica de 2º e 3ºciclos; uma de 1º ciclo e outra de pré-escolar e 1ºciclo, todas elas que em termos geográficos, distam poucos metros entre si.

O agrupamento insere-se num bairro de contexto socioeconómico que já foi médio-alto, mas que agora se apresentará médio, face não só ao envelhecimento da população, como ainda, a que os seus descendentes procuraram outras zonas da cidade para habitar. A grande maioria dos alunos vive no bairro, embora já em menor número, mas o agrupamento recebe alunos, essencialmente para ingresso no ensino secundário, de outras zonas da cidade, nomeadamente de zonas da periferia e até de conselhos limítrofes atendendo à sua oferta formativa nos cursos de dupla certificação.

Dos 2041 alunos que frequentam as quatro escolas, cerca de 30% usufruem da Ação Social Escolar, taxa que aumentou nos dois últimos anos, devido não à alteração do perfil dos alunos, mas sim à degradação económica de muitas famílias, no contexto de crise que o país atravessa. Trabalham no agrupamento 204 professores, 54 assistentes operacionais e 12 assistentes técnicos e é sede de um centro de formação.

CAPÍTULO II – A METODOLOGIA

1. Orientações metodológicas

O projeto é um estudo de caso de cariz qualitativo/ interpretativo. Pretende-se observar, descrever e analisar o desempenho uma diretora, no contexto específico de um agrupamento escolar. O trabalho de campo compreende análise documental, preparação, execução e análise de uma observação, naturalista não participante, de um dia de trabalho e de uma entrevista.

Em relação ao primeiro caso realizaremos a análise de quatro documentos considerados essenciais para melhor conhecer tanto o perfil desta diretora no que respeita ao seu plano de ação, bem como a organização onde desenvolve a sua ação, o nosso campo de estudo. Neste âmbito, apresentaremos uma análise do projeto de intervenção da diretora e dos três instrumentos de gestão: projeto educativo, plano anual de atividades e regulamento interno.

No segundo caso – a observação estruturada de um dia de trabalho da diretora – o recurso ao registo de tempos, locais, intervenientes e assuntos das tarefas desempenhadas, bem como o recurso complementar a notas de campo, permitirá obter descrições detalhadas do que faz a diretora no quotidiano, para posterior aplicação de um quadro de análise de funções, papéis, estilos e tipos de liderança.

No terceiro caso – a entrevista – tratar-se-á de obter informações pertinentes para a contextualização da observação (a caracterização da trajetória da diretora na gestão e a caracterização do ambiente organizacional) e para aceder aos sistemas de significados mobilizados pela diretora para orientar e justificar a conduta observada, de modo a aprofundar a análise anteriormente desenvolvida.

O trabalho de campo será constituído por três ações fundamentais:

1º Contato exploratório – acesso ao campo de estudo- solicitação da sua trajetória profissional, bem como de dados do contexto de ação.

Este primeiro contacto deverá centrar-se na recolha de perceções descritivas e avaliativas da diretora sobre a sua trajetória profissional enquanto gestora e a evolução do seu trabalho no contexto de ação.

2º Observação e posterior caracterização do trabalho diário da diretora: tarefas, tempos, espaços, interlocutores, funções.

A observação deve realizar-se de acordo com uma grelha onde se irão registar: tempos de ocorrência da atividade, local, conteúdos da atividade, tipos de atividade, interlocutores e observações.

No tratamento – e posterior análise- das diferentes atividades registadas serão tomados em consideração os seguintes elementos: número total de horas de atividades independentes registadas, duração das atividades e distribuição das atividades pelas seguintes categorias: locais onde decorre a atividade, interlocutores, tipo de atividades, temas das atividades e papéis e funções.

3º Entrevista semiestruturada, seguida de transcrição, envio à diretora, recolha e análise.

A entrevista terá como principais propósitos, captar as prescrições e auto-prescrições da diretora, relativamente ao seu trabalho – o que tem que fazer; recolher as suas perceções descritivas sobre o seu trabalho – o que faz – principais atividades, estratégias, problemas que enfrenta, prioridades que tem; e colher a sua perceção avaliativa acerca da distância que vai entre o ideal e o possível.

A entrevista será efetuada com recurso a um guião que incluirá informações sobre os objetivos da mesma, temas a tratar e questões a utilizar. Será alvo de captação em registo áudio e a partir desta transcrição, sujeita a procedimentos de análise de conteúdo com elaboração de uma grelha de análise de entrevistas.

Enfoque teórico

Paradigmas da investigação

Tanto a investigação qualitativa como a investigação quantitativa tiveram a sua origem nas ciências e na filosofia, já que tanto cientistas como filósofos tiveram que usar os dois métodos para complementar as suas investigações e demonstrar as suas teorias.

Segundo Fernandes (1991:64) a investigação qualitativa não assenta no método científico, de análise estatística dos dados recolhidos. Provém, essencialmente, dos estudos de campo e etnográficos da antropologia. Este método assenta sobretudo na imersão do investigador no contexto e na perspetiva interpretativa de condução da investigação. Na investigação qualitativa o investigador é um interpretador da realidade. .

A investigação qualitativa é apropriada quando o estudo é de natureza social e não tende à quantificação. É usado quando o contexto social e cultural são elementos importantes para a pesquisa. Para usar métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e interpretar as interações reais entre as pessoas e entre as pessoas e os sistemas (Afonso 2005:14).

A abordagem qualitativa é o método usado no estudo de casos e tem como métodos mais usados a observação, a entrevista individual semi ou não estruturada, o grupo focal e a análise documental. Optámos para o nosso estudo da análise documental, da observação não participante e da entrevista semiestruturada.

Análise documental

A análise documental ou pesquisa arquivista é uma das técnicas de recolha de dados no quadro da investigação naturalista que “consiste na utilização de informação existente em documentos elaborados anteriormente, com o objetivo de obter dados para responder às questões de investigação”. (Afonso, 2005:88).

No que respeita à natureza dos documentos a investigar, há que distinguir entre documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. No entanto, atendendo às características do nosso estudo e enquadrados na categoria de documentos públicos, optámos por publicações oficiais do agrupamento: o projeto de intervenção da diretora, o projeto educativo, o plano anual de atividades e o regulamento interno.

A observação naturalista

A observação naturalista (realizada no meio natural) é utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação dos comportamentos do Homem e dos restantes animais. Trata-se pois da observação de comportamentos dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana.

A observação direta é o único método em investigação social, que capta *in loco* os comportamentos em si mesmo, sem qualquer filtro ou mediação de documentos ou testemunhos. Enquanto método de recolha de dados, a observação desempenha um papel fundamental em qualquer metodologia de investigação, sendo a etapa base do trabalho do investigador. A formação do observador é um aspeto essencial para a obtenção de dados úteis e significativos (Afonso 2005: 15).

O observador participante e não participante

A observação participante é um método de recolha de dados mais utilizado na investigação qualitativa. A observação participante consiste em recolher dados através da observação sobre os fenómenos em estudo, o que implica que o investigador em primeiro lugar se envolva no contexto que escolheu estudar.

A observação participante permite a interação-inserção, ou seja, a intersubjetividade - empatia ou diálogo entre os dois sujeitos. O investigador coloca-se na posição do(s) observado(s) que faz(em) parte do estudo e daí o grau de envolvimento do investigador perante o observado poder variar bastante, dependendo do seu posicionamento, ou seja, se o investigador trabalha a descoberto ou disfarçando os seus objetivos. A partir de todos os dados recolhidos, o observador obtém um conjunto de dados, que lhe permitirá dar um sentido àquilo que está a ser estudado.

Este método apresenta uma série de vantagens como: a garantia de uma informação rica e profunda e a captação de uma variedade de situações ou fenómenos *ao vivo* uma vez que, como foi afirmado anteriormente, a observação realiza-se em contato direto do observador com o fenómeno observado. No entanto, pode apresentar algumas desvantagens, das quais é de salientar, por exemplo, dificuldades de acesso *ao terreno*, compromisso com o observado, a fiabilidade dos dados e as questões de ordem

ética na relação estabelecida entre o investigador e os sujeito(s) observado(s) (Fernandes, 1991: 65)

O observador invade o espaço e a privacidade dos observados, trata-os como objetos de investigação e está numa posição que pode deturpar, sem intenção ou intencionalmente os dados recolhidos. Por outro lado, “se os sujeitos se apercebem qual o comportamento que o investigador espera que eles tenham, podem utilizar estratégias que conduzam à utilização de tais comportamentos o que, a vir a acontecer, vicia seriamente os resultados da investigação” (Ibidem).

Na observação não participante, o investigador atua unicamente como mero espetador abstendo-se de todo e qualquer contato com os sujeitos observados. Este tipo de investigação serve propósitos de natureza mais objetiva, menos interventiva e por isso em muitas investigações complementar da observação participante.

A abordagem interpretativa

Contrariamente à abordagem positivista que procura fatos ou causas de um fenómeno, perfeitamente mensuráveis, dando pouca importância aos aspetos subjetivos dos indivíduos, a abordagem interpretativa pretende estudar o fenómeno a partir dos próprios dados e assume que a realidade é subjetiva e socialmente construída.

Vista por muitos como um sinal de falta de coerência teórica, a teoria interpretativa é considerada, “um conjunto de crenças que orientam a ação”(Guba, 1999:17, cit. in Aires, 2011).

Na teoria construtivista - interpretativa conceitos como *credibilidade*, *transferibilidade*, *dependência e confirmabilidade*, substituem os critérios positivistas de *validade interna e externa*, *fiabilidade e objetividade* (Denzin & Lincoln, 1999:14 cit.in Aires 2011).

A entrevista

Existem diferentes tipos de entrevista: individual, grupo, social e painel. Relativamente à estruturação, distinguem-se três tipos, de acordo com Afonso (2005:98-99):

A entrevista não- estruturada em que o entrevistado desenvolve livremente um tema proposto emitindo as suas opiniões. Neste tipo de entrevista poderá existir um afastamento do interesse do investigador e o próprio tratamento da informação resultará com dificuldades de análise acrescidas.

A entrevista estruturada que obedece a um guião relativamente rigoroso, fechado, em que o entrevistado perde na totalidade a liberdade de produzir conteúdo que se afaste daquilo que lhe é perguntado.

E a entrevista semiestruturada orientada por um guião de temas que serão abordados sem obedecer a uma ordem determinada e em que o investigador tem a liberdade de introduzir questões, anteriormente não pensadas e o entrevistado em outros temas relacionados com a problemática tratada. Este tipo de entrevista necessita por parte do investigador de algum cuidado em recentrar o discurso para aquilo que interessa ao investigador.

Segundo Bogdan & Biklen (1994:134) a entrevista, em investigação qualitativa, pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

A análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um instrumento que permite ao investigador estudar o comportamento humano através das suas comunicações. Para realizar uma análise de conteúdo, o investigador precisa de organizar uma amostra de material, que através do desenvolvimento de um sistema de categorias o investigador pode fundamentar o que está a investigar.

Segundo Berelson (1968), citado por Carmo e Ferreira (1998), a análise de conteúdo “ permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo

manifesto nas comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”. Assim, a descrição do conteúdo é objetiva no sentido do esforço de análise seguir as regras e instruções claras que permitem a reprodução da investigação entre os investigadores, tornando possível alcançar os mesmos resultados ao trabalhar com o mesmo conteúdo. Por outro lado, a descrição também se pode revestir de elementos quantitativos, uma vez que que nas categorias criadas poderá ser calculada a frequência de certos elementos considerados pertinentes para a investigação.

Bardin (2004) salienta que o processo de análise envolve primeiramente uma descrição, onde as características da comunicação são trabalhadas, seguido de inferência, que permite passar da descrição para a interpretação, ou seja atribuir significado a estas características. Foi neste paradigma de investigação, que decorreu a observação e a entrevista realizada à diretora do agrupamento.

2. Eixos de análise

A nossa pesquisa efetuou-se em três momentos distintos. Num primeiro momento e em resultado de um contacto via email, numa conversa. Este momento serviu para apresentar à Diretora, o tema, os objetivos do estudo e a metodologia. Também serviu para lhe solicitar o seu currículo, bem como aspetos considerados essenciais para o estudo do campo da ação. Além disso, como consideramos importante a análise dos documentos de gestão, alguns dos quais foram prontamente cedidos, pela Diretora, num espírito de total abertura e colaboração.

Num segundo momento, procedemos à recolha de dados através da observação não participante. Finalmente, no terceiro momento, foi realizada à entrevista com questões ligadas ao momento que as escolas atravessam, nomeadamente focando o quotidiano de um diretor escolar e os desafios que se lhe colocam na gestão destas novas unidades organizacionais, os agrupamentos com escolas secundárias. Assim, apresentamos os dois eixos de análise a que faremos corresponder objetivos específicos a cada um deles.

Eixos de análise	Objetivos	Métodos
EA1 1.O quotidiano da diretora. 2. Os estilos de ação. 3. A relação com os diferentes atores 4. Os estilos de liderança	Captar a perceção da diretora sobre o seu dia de trabalho. Perceber estilos de ação. Captar a relação com os diversos atores. Percecionar e analisar o estilo de liderança.	Observação não participante
EA2 1.Descrição as tensões, desafios e soluções percecionados pela diretora no seu dia a dia de trabalho. 2. Descrição da ação da diretora, em relação aos temas: - A constituição do novo agrupamento; - O papel da escola-sede, como unidade de controlo das restantes escolas agrupadas.	Identificar as perceções descritivas e avaliativas dos processos e trajetórias. Analisar a ação a Diretora no que respeita ao estilo e capacidade de liderança.	Entrevista semiestruturada

Quadro 1 - Eixos de análise, objetivos e métodos

3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

Tratando-se de um trabalho de pesquisa de carácter descritivo, foram utilizados três métodos de recolha de informação, em momentos diferentes: a análise documental, a observação não participante e a entrevista semiestruturada.

3.1 Análise documental

Com o objetivo de melhor conhecer o perfil desta diretora e da sua nova organização fizemos uma consulta e análise sucinta dos três instrumentos de gestão: projeto de intervenção, projeto educativo e plano anual de atividades. Tendo em conta

que o ano em que decorreu o estudo, foi o ano de transição entre a constituição da comissão administrativa provisória e a eleição da diretora, deparou-se - nos uma dificuldade. O seu projeto de intervenção 2009/2013 tinha sido *interrompido* com a nomeação da comissão administrativa provisória, resultante da agregação da escola secundária ao agrupamento já existente, nos finais do ano letivo 2011/2013. Mesmo assim fizemos a sua consulta e análise e aguardamos para que no final do ano letivo 2012/2013, tivéssemos a oportunidade de analisar o novo projeto de intervenção, com o qual a diretora apresentava a sua candidatura a um novo mandato.

O mesmo aconteceu com o regulamento interno. Aguardámos a sua elaboração e aprovação pelo conselho geral transitório, tendo sido o último documento a poder ser analisado. Relativamente ao projeto educativo e uma vez que durante este ano letivo coexistiram dois projetos, o do ex-agrupamento e o da escola secundária, limitámo-nos o nosso estudo ao da escola secundária numa perspetiva de análise formal do documento, sem, no entanto, deixar de registar numa análise comparativa de que forma a escola-sede, no recente elaborado plano de atividades, se sobrepunha ou não às restantes escolas do agrupamento e simultaneamente se a *cultura* das escolas associadas era manifesta nas atividades inscritas no plano.

3.2 Observação não participante

A observação incidiu sobre um dia de trabalho, com o cuidado do seu agendamento não desvirtuasse os pressupostos que queríamos alcançar – o ser um dia normal de trabalho. A diretora que nos tinha recebido previamente para um contacto exploratório em data anterior, encontrava-se perfeitamente à vontade para que as suas ações fossem observadas, já que tinha sido previamente acordado toda a metodologia inerente ao estudo.

O grande objetivo foi o de recolher informações, de uma forma discreta e pormenorizada, no sentido de nos levar a um quadro interpretativo interessante, com desenvolvimento e aprofundamento aquando da entrevista. No entanto, não foi nada fácil mantermos esta nossa discrição, porque a diretora, de espírito muito informal, comentava os acontecimentos ou tentava dialogar.

Procurámos ter a maior das atenções relativamente aos detalhes, tanto do espaço, como do ambiente que envolvia todas as interações, como facilmente pode ser verificado na grelha de observação (Anexo1). O acompanhamento foi feito desde a entrada da diretora na escola à saída da mesma, incluindo a hora de almoço, para o qual fomos convidados.

Gostaríamos de salientar alguns aspetos marcantes deste dia. Em primeiro lugar, a amabilidade da diretora em nos ter recebido à porta, quando esperávamos que uma assistente operacional nos indicasse o caminho ou nos conduzisse até ao seu gabinete. De seguida, ficámos impressionados com o fardamento das funcionárias, que deixaram a tradicional bata e se apresentam com saia, camisa e casaco. O mesmo aspeto de organização está patente no aspeto geral do edifício, quer exteriormente, quer no seu interior, em que no átrio principal se nos apresenta o Quadro de Mérito Escolar, com as fotografias dos alunos e as médias alcançadas por cada um deles.

Também se nos fez notar a aparência cuidada da diretora, a arrumação do seu gabinete, nomeadamente da secretária e a grande jarra com flores frescas que, associadas à tranquilidade do espaço, tornava-se convidativo ao trabalho. Por outro lado, a abordagem simpática com todos os interlocutores, mas simultaneamente a supervisão de todos os assuntos ou que ela própria havia preparado, como as sessões de trabalho previstas para esse dia, como mesmo aqueles que foram trazidos até si.

A consulta meticulosa da sua agenda, que contrastava com a informalidade da relação com os atores internos, nomeadamente as conversas sobre episódios familiares com a presidente do conselho geral, antes de iniciarem a reunião. A preocupação em manter a sua imagem, quando foi chamada para abrir uma sessão a decorrer no auditório, para a qual não tinha sido feito agendamento da sua presença.

Enfim, deixamos só aqui alguns aspetos, alguns dos quais, para não desviar a atenção dos eixos de investigação do nosso estudo, foram abordados na fase seguinte, a entrevista.

Tratamento dos dados da observação⁶

De acordo com Afonso (2005 : 111) a recolha de dados constitui a fase inicial do trabalho empírico. A produção de conhecimento científico decorre com a organização e o tratamento desses dados. Assim, numa primeira abordagem e de acordo com os temas apresentados, distribuímos os subtemas registados no dia observado e realizamos a respetiva categorização.

Temas	Subtemas	Códigos
1. Liderança estratégica	Planeamento- Melhoria	L_ M
	Auto-avaliação da escola	L_ AAE
	Avaliação de Professores	L_ AP
	Resultados Escolares -alunos	L _ RE
2. Gestão	Organização	G_ O
	Assistentes	G_ As
	Alunos	G_AI
	Comportamento Alunos	G_ Comp.
	Equipamento e Instalações	G _ I
3.Administração	Legislação	A_L
	Correspondência	A_C
4. Relações Internas	Direção	RI_D
	Professores	RI_P
	Assistentes	RI_As
	Alunos	RI_AI
5. Relações Externas	Encarregados de Educação	RE_EE
	Visitantes	RE_V
	Comunidade	RE_C
6. Formação Profissional	Cursos	FP_C
7. Assuntos Pessoais	Família	AP_F
	Amigos	AP_A

Quadro 2 - Codificação por temas/subtemas

Como podemos observar e relativamente ao tema liderança estratégica, são quatro os subtemas apresentados: planeamento e melhoria, autoavaliação da escola, avaliação de professores e resultados escolares dos alunos, enquanto que para o tema

⁶ Tratamento dos dados a partir do programa Microsoft Excel.

gestão a observação proporcionou-nos registar cinco subtemas: organização, assistentes, alunos, comportamento dos alunos e equipamento e instalações. O tema relações internas também se nos apresenta com alguma incidência neste dia, registando quatro subtemas: direção, professores, assistentes e alunos e as relações externas com três: encarregados de educação, visitantes e comunidade.

É de salientar que o tema administração apresenta unicamente dois subtemas, assuntos pessoais, igualmente dois e o tema formação profissional um.

A figura 1 representa a percentagem de atividades diárias da diretora, divididas pelos cinco grandes temas, neste dia de trabalho.

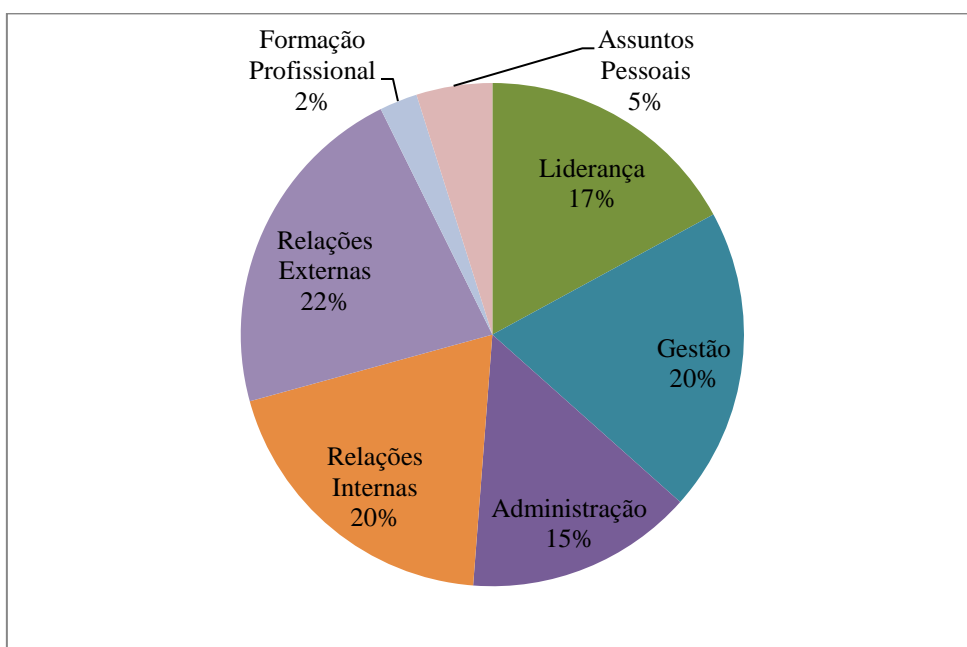


Figura 1 - Percentagem do número de atividades por subtema

Entre as 9.30h e as 19.10h foram desenvolvidas 40 ações repartidas, pelas categorias/temas, apresentados no gráfico da figura 1, a saber: liderança – 6; gestão – 8; administração – 6; relações internas – 8; relações externas - 10; assuntos pessoais – 2. Fora do estabelecimento, aproximadamente entre as 19h e as 10h, no âmbito da formação profissional -1.

Deste modo, 22% das ações deste dia centraram-se nas relações externas, 20% nas relações internas e gestão, 17% em ações pertencentes ao tema liderança, 15% administração, 5% assuntos pessoais e 2% em formação profissional.

Apresentamos agora o tempo dedicado às ações de cada subtema.

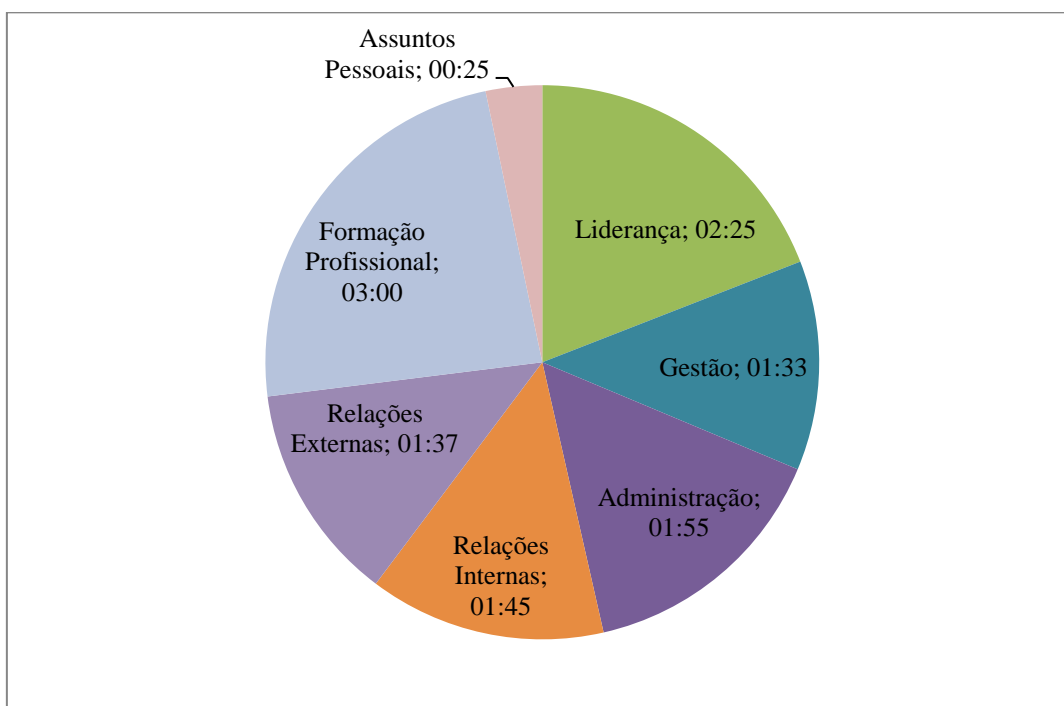


Figura 2 - Tempo dedicado às atividades de cada subtema

Se atendermos à figura 2, que representa o tempo dedicado a cada tema, poderemos observar, que mais que o número de ações (representado na figura 1), e num dia de trabalho de cerca 9.40h, dentro do estabelecimento, é expressiva a percentagem de tempo dedicado a liderança 2.25h (19%), a administração 1.55h (15%), as relações internas 1.45h (14%), as relações externas 1.3 h (13%) e assuntos pessoais 0.25h (3%). Formação profissional ocupa a maior fatia deste dia de trabalho com cerca de 3h (24%), fora do estabelecimento, o que perfaz um total de 12.40h de atividade profissional.

Local de desenvolvimento das ações

A diretora teve um dia de trabalho na escola correspondente a 9.30h. Se subtrairmos o tempo destinado a almoço, que se efetuou no refeitório, ficaremos com

8.30h. Verificamos que, neste dia, a nossa diretora passou cerca de 5h no seu gabinete, ou seja, mais de metade (perto de 60%) das tarefas realizadas nesse dia ocorreram no seu espaço de trabalho.

Salientamos que este aspeto de *tranquilidade* do seu trabalho, foi por nós notado e por isso foi aflorado por nós aquando da entrevista.

3.3 A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada, foi o tipo de entrevista eleito para o estudo da nossa investigação. O guião composto por objetivos e questões previamente definidas, de tipo aberto, permitiram *liberdade* à entrevistada, ainda que mantendo o assunto no interior do campo dos objetivos e temáticas centrais. Para este aspeto contribuiu a sua forma tão direta e sintética, mas completa, de responder às nossas questões.

A entrevista foi realizada após análise e tratamento dos dados extraídos da observação, o que se nos afigurou muito vantajoso, para o conhecimento mais profundo da nossa entrevistada e do seu dia a dia de trabalho, no que diz respeito aos eixos de análise que nos propúnhamos investigar. Atendendo a alguns aspetos considerados relevantes assinalados no dia da observação, alargámos um pouco o leque de subtemas a incluir no guião da entrevista, pois pareceram-nos marcantes para ajudar a caracterizar o perfil desta diretora.

Assim, para o tema 1, o dia observado, selecionamos os seguintes subtemas: tipicidade/atipicidade do dia de trabalho; estilos de ação; a relação com os diferentes interlocutores; estilo de liderança; rotinas instituídas; informalidade/formalidade no trato e a *agenda*. Para o subtema 2, a constituição do agrupamento, a nossa opção foi o questionamento sobre a reação dos atores e o próprio o processo de constituição do agrupamento. Finalmente, sobre o tema 3, o papel da escola – sede enquanto estrutura de controlo sobre as escolas agrupadas, com o objetivo de avaliar as perceções da diretora sob este assunto, selecionamos os subtemas: constrangimentos sentidos; a relação da escola-sede com as outras escolas; como se estabelece a comunicação interna e qual a perceção das famílias dos alunos em relação à nova organização; e finalmente

um assunto que tem merecido a atenção de atores e investigadores, o papel do coordenador de estabelecimento.

O material recolhido, foi organizado e tratado em temas/categorias, tal como se demonstra adiante. Posteriormente, efetuámos uma análise de conteúdo, à luz do quadro teórico apresentado no início deste capítulo.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

Ao longo deste capítulo, iremos apresentar e interpretar os dados recolhidos e tratados no capítulo anterior. Optámos, por apresentar e interpretar em primeiro lugar os dados da análise documental, seguidos dos da observação e em seguida fazer o alargamento dessa análise com os dados da entrevista. Poderíamos tê-lo feito de forma diferente, no entanto, pareceu-nos interessante deixar aqui registada a trajetória do próprio estudo e deste modo a descoberta das perceções e das ações desta diretora.

1. Da análise documental: aspetos a realçar dos diferentes instrumentos.

Projeto de intervenção da diretora

O projeto de intervenção apresenta as seguintes linhas de força.

- . Melhorar os resultados escolares dos alunos e reduzir a taxa de abandono escolar (quando os alunos atingem os 18 anos e não concluíram a escolaridade obrigatória).
- . Promover um clima de escola favorável à aprendizagem, de respeito mútuo e de civismo.
- . Criar espaços de formação extracurricular dos alunos em diferentes dimensões.
- . Melhorar a aproximação da escola e da família reforçando a participação e responsabilização dos encarregados de educação e promovendo a qualidade e celeridade da informação.
- . Reforçar a prática de autoavaliação e promover a qualidade.⁷
- . Qualificar os recursos humanos através da oferta de oportunidades de formação, que promovam um harmonioso desenvolvimento pessoal e social.
- . Melhorar o controlo e gestão de espaços e equipamentos.

⁷ Criação do observatório de qualidade do agrupamento com os objetivos de avaliar a qualidade das aprendizagens; o serviço prestado; e o percurso dos alunos pós secundário com a evolução da taxa de ingresso no ensino superior e a taxa de empregabilidade ou criação do seu próprio emprego para os alunos oriundos dos cursos profissionais.

. Reforçar e manter protocolos e parcerias com várias instituições.

O projeto apresenta como pontos fortes:

. Uma equipa diretiva com experiência no cargo, capacidade de trabalho e abertura à mudança.

. Órgãos de gestão intermédia: com competências de liderança para o desempenho dos diferentes cargos.

. Restante comunidade: dinamismo, criatividade e espírito crítico.

Destacamos três constrangimentos:

. A fraca adesão dos alunos a projetos de desenvolvimento educativo e complemento curricular.

. A “debandada” de um número considerável de professores que pediram aposentação – o grupo dos mais experientes e simultaneamente por serem mais velhos com uma componente não-letiva maior e que era gerida tendo em conta as necessidades dos alunos e da escola.

. O clima de desânimo, insatisfação e pouca segurança face ao futuro que o corpo docente e não - docente está a sentir devido ao momento que Portugal atravessa.

E uma oportunidade:

. O *renovar* do quadro de docentes que forçosamente trará novas sinergias e práticas mais inovadoras, tão necessárias às exigências do momento.

O projeto de intervenção assenta em objetivos bem claros. Melhoria dos resultados dos alunos e diminuição da taxa de abandono escolar por outro, mas bem relacionados com o primeiro, na *prestação de contas*, nos dados demonstrativos de uma liderança eficiente e eficaz, tal como a lei o vem exigindo aos diretores escolares.

Um aspeto, que nos merece registar é a criação de endereços eletrónicos das famílias dos alunos no servidor da escola, para que a comunicação seja mais fácil e simples entre a escola e a família e a família e a escola. Envio da *newsletter* do agrupamento. “ A escola vai a casa do aluno”.

Incindimos a nossa atenção sobre um dos constrangimentos apresentados e que é comum a outras escolas, a fraca adesão dos alunos à participação nos projetos.

Os projetos de desenvolvimento educativo e complemento curricular, constantes no projeto educativo, projetos, clubes e outras iniciativas concorrem para a formação social e cívica dos alunos das escolas/ agrupamentos. Parte ou todas as atividades ocorrem para além do horário letivo e a adesão dos alunos à participação desses projetos é geralmente pouco satisfatória, nomeadamente por parte dos alunos mais velhos e em centros urbanos de dimensão considerável, já que as solicitações do meio envolvente são maiores.

Existem diversas formas de motivar os alunos à participação destas iniciativas, por exemplo, envolvendo os pais também no desenvolvimento de certas atividades, no caso de alunos mais jovens. Por outro lado, a participação regular em pelo menos um projeto ao longo do ano letivo, poderá constituir também uma das condições para que os alunos, para além dos resultados académicos, figurarem no Quadro de Mérito e Excelência.

Projeto educativo ⁸

Do ponto de vista formal, o projeto apresenta um diagnóstico estratégico, missão, visão, objetivos hierarquizados, metas e indicadores de verificação, recursos, planos de ação, avaliação (critérios, instrumentos, intervenientes) e meios de divulgação do projeto. É um documento simples e claro, apresentando rigor na forma.

Relativamente ao conteúdo e na relação que deve ser estabelecida entre o projeto de intervenção e o projeto educativo, poderemos afirmar que o projeto educativo *nasceu* a partir do projeto de intervenção da diretora, por outras palavras, o PE inscreve, alarga e aprofunda as linhas de força patentes no PI.

⁸ De acordo com CAPUCHA, L. (2008). Planeamento e Avaliação de Projetos, Lisboa, DGIDC

Como já referimos, este novo agrupamento conviveu com dois projetos educativos, o da escola secundária e o do ex-agrupamento e, por isso, não se nos afigurou pertinente aprofundar esta análise.

Plano Anual de Atividades do Agrupamento

O plano anual de atividades do agrupamento tenta espelhar estes dois pilares mais recentes, resultantes da agregação da escola secundária ao agrupamento das escolas básicas.

1. Divulgar e promover o agrupamento junto da comunidade envolvente, reforçando interações já existentes e criando novas;
2. Criar/fortalecer a identidade do agrupamento, reforçando o sentido de pertença.

É notória a dificuldade na elaboração deste documento, como afirmámos anteriormente já que parte de dois projetos educativos, no sentido de fazer convergir as diversas atividades das quatro escolas, de todos os graus de ensino, do pré-escolar ao 12ºano, na tentativa de criar uma unidade, que só o tempo fará consolidar. Apesar de tudo, é de realçar a manifesta intenção de valorizar as muitas atividades das escolas do ensino básico, mantendo a sua identidade e a sua cultura.

A forma e conteúdo dos documentos estratégicos de uma organização são representativos da mesma. Consideramos a forma muito importante e muitas vezes constatamos, no decorrer das investigações, que existem instrumentos estratégicos, que poderão vir a ser melhorados na forma de apresentação. Planos de atividades de agrupamentos que apresentam as atividades a desenvolver por escola e não por nível de ensino, como seria desejável, de forma a esbater a ideia de escolas separadas, é um exemplo. Também a organização das atividades poderá ser um aspeto a considerar. Apresentá-las em três ou quatro dimensões que aglutinariam as diferentes atividades das escolas do agrupamento, seria uma solução:

- Dimensão A: atividades da área científico-pedagógica
- Dimensão B: atividades de complemento/enriquecimento curricular;
- Dimensão C: atividades de envolvimento na vida do agrupamento;

- Dimensão D: o plano de formação.

Para além das vantagens enunciadas anteriormente, também nos parece que deverá existir uma correlação entre as dimensões dos planos de atividades dos agrupamentos e as dimensões consideradas com referenciais na avaliação de desempenho dos docentes. Conscientes das alterações e reestruturações e numa conjuntura tão adversa, a que as direções dos agrupamentos têm que fazer frente, a tantos e continuados desafios, decerto não houve ainda tempo de promover momentos de reflexão conjunta e participada, por forma a ir esbatendo assimetrias e criar novas formas de atuação para encarar o agrupamento como um todo, facto que necessariamente irá demorar algum tempo.

O Regulamento Interno

O regulamento interno, da responsabilidade do conselho geral transitório, apresenta a intenção de criar uma unidade, mais próximo de um *agrupamento* e não um “ajuntamento de escolas” (Lírio, 2010:137), o mesmo será esperado no novo projeto educativo.

Com a supervisão da diretora, como presenciamos numa reunião havida entre a própria e a presidente do conselho geral aquando da observação, será plausível encontrar uma herança e o cunho da escola secundária no que respeita aos aspetos organizativos e de procedimentos nas mais diversas áreas, o que não se nos afigura necessariamente negativo, se considerarmos o sinal de confiança transmitido pela administração, quando nomeou para presidente da comissão administrativa provisória a diretora da escola secundária e preteriu a da escola básica.

Este regulamento interno introduz no conselho pedagógico representantes de todos os ciclos de ensino, do pré- escolar ao ensino secundário, tal como a lei determina e ainda as competências e a relação com a autarquia, verdadeira novidade do que respeita ao antigo regulamento da escola secundária. Temos a certeza que nesta matéria, bem como às que respeita ao pré-escolar, 1º e 2º ciclos foi relevante a participação do membro representante da camara municipal de Lisboa e dos membros do ex –

agrupamento, que com certeza tiveram um papel muito importante na elaboração deste documento.

O estudo

O sujeito alvo do nosso estudo foi escolhido de forma deliberada. É uma mulher que, desde muito jovem e já há alguns anos, tem desenvolvido a sua atividade na direção da escola, agora agrupamento. No cargo de topo, há precisamente treze anos consecutivos.

É uma mulher firme e determinada. Sempre lutou pela sua escola. Aquando da junção das duas escolas secundárias em 2003/2004, debateu-se com muita assertividade por manter o nome da sua, que data de 1965, o que após várias negociações veio a acontecer e a ela se deve o feito. De igual forma conseguiu que o processo de fusão se fosse desenrolando com alguma mestria e capacidade de liderança, sobre o qual, a própria afirma no seu primeiro projeto de intervenção:

“A instalação da nova escola teve a duração de dois anos letivos e, embora atualmente passados alguns anos, se possa dizer que decorreu de forma tranquila, teve momentos de grande tensão. De facto, reunir numa mesma escola, duas populações (docente, não docente e discente) provenientes de duas escolas com culturas completamente distintas, que tinham um público-alvo bastante diferente, tipologias diferentes e projetos educativos com pressupostos e metas muito diversas, não foi fácil e o caminho percorrido ao longo desses dois anos foi difícil, mas muito participado e construtivo, e permitiu a todos “apropriarem-se” da nova realidade.”

O escrutínio de todo o processo deu-se com a sua eleição para presidente do conselho executivo, passados dois anos da fusão.

Relativamente ao processo de agregação e ao facto da diretora do antigo agrupamento ter declinado o convite, feito pela própria, para integrar a comissão administrativa provisória ou para coordenar o estabelecimento onde trabalhava, tratou o assunto com a máxima discrição, furtando-se a comentários menos próprios à situação, revelando ética e saber-estar em situações delicadas na gestão de recursos humanos.

Por tudo isto, pensamos que esta diretora nos poderá dar o seu contributo na possibilidade de traçar um retrato real da forma de se conceber a direção de escolas nos

dias de hoje com tantos dilemas e pressões próprias da atividade que os diretores desempenham.

2. Da observação: apresentação e descrição de um dia de trabalho da diretora.

Os dados da observação são claros e por isso permitem-nos afirmar que a área da liderança é aquela que esta diretora privilegia na sua atividade profissional. As ações relativas ao plano de melhoria da organização, como sejam à autoavaliação da escola, a avaliação de professores, as ações desenvolvidas para promover um melhor desempenho escolar dos alunos nos exames nacionais, bem como o seu *acompanhamento* na elaboração dos instrumentos como o regulamento interno do agrupamento (da competência do conselho geral) e o planeamento no que respeita à sua intervenção na preparação da reunião de coordenadores de departamento na definição de critérios de avaliação do 1º ao 12º ano, são bem prova do que os dados nos acabam por revelar.

Talvez, não seja tanto o quê, mas a forma como o faz, e por isso a área das relações internas apresente uma percentagem tão expressiva na aposta que faz nos seus interlocutores (14%). A forma como se relaciona com todos, desde a presidente do conselho geral, equipa diretiva, coordenadora da equipa de auto-avaliação, professores, assistentes e alunos, significa a aposta numa liderança assente na relação social entre todos os membros da comunidade. No dia observado, constatamos que não é difícil estabelecer contato com o nosso sujeito. Quando é procurada, mostra-se disponível.

Também os dados das relações externas são de assinalar (13%). A cooperação, por exemplo, com o centro de saúde ou com a associação Médicos do Mundo, a cortesia como recebe os visitantes ou a resposta que faz questão em ser ela a dar a um encarregado de educação sobre uma reclamação tendo em conta o procedimento de um professor⁹, demonstram a importância, que atribui aos *stakeholders* externos e permitem-nos concluir que o sujeito observado aposta num plano de ação refletido no que pretende para a sua organização.

⁹ Percebemos que os textos de resposta são, normalmente, elaborados pela coordenadora do ensino secundário, mas em relação especificamente a esta, a diretora faz questão em redigir.

Não será tanto de estranhar que a categoria administração ocupe o segundo lugar das atividades internas da diretora (15%), o mesmo se passando com a área gestão (12%). Com efeito são as duas áreas *tradicionais* de trabalho dos diretores escolares.

Maioritariamente (75 %), do dia de trabalho do sujeito do estudo, desenvolve-se no seu gabinete (gabinete 1). Não será de estranhar este facto, uma vez que foi claro para a investigadora, a existência de um planeamento do dia de trabalho, expresso na agenda aberta sobre a secretária.

A área da formação profissional (24%), frequência de um curso de pós-graduação em administração educacional, enforma dois objetivos: o primeiro, o desejo que a diretora tem em adquirir mais formação na área da gestão, mas também da liderança escolar e o segundo, dar atempadamente resposta a uma exigência da candidatura a diretor escolar, fator preferencial dos candidatos a partir do ano 2015.

Finalmente, não deveremos deixar de pensar que esta mulher é casada, tem um filho de cinco anos e que vive fora de Lisboa, onde três dias por semana chega perto da meia – noite.

3. Da entrevista: os sentidos atribuídos pela diretora à sua ação no atual contexto de administração e gestão.

A nossa entrevistada revelou-se uma profissional determinada, focada no trabalho que tem a fazer, possui agenda e tenta cumprir os objetivos para cada dia de trabalho.

“Os meus dias de trabalho estão sujeitos a um planeamento mensal, que se traduz depois em planeamentos semanais, de contrário não há trabalho, passaria o dia a “apagar fogos” e isso não é, nem nunca foi, o meu estilo (...) Tento sempre dar resposta àquilo que tinha no plano, até porque há questões que não podem ser adiadas, há prazos para cumprir e eu cumpro prazos (...) Não me custa nada, sou muito disciplinada, sempre fui!”

No entanto esta assertividade alia-se a relações humanizadas, em que a formalidade/informalidade se cruzam privilegia a relação com os seus interlocutores: “Aposto nas pessoas, nas organizações humanizadas. Interesse-me pelo bem estar de

todos”; defendendo que as pessoas trabalham melhor se as suas vidas pessoais estiverem equilibradas”; e por isso, há uma palavra, um sorriso, uma atenção.

“(O chá semanal) Olhe dá para descontraír e por vezes surgem ideias interessantes, devido à informalidade do encontro. As pessoas falam abertamente, disto ou daquilo e surgem ideias criativas.”

Do ponto de vista do seu estilo de ação e de liderança relacional ou melhor transformacional, faz acreditar os que com ela interagem, no seu otimismo:

“ Tento “contagiar” toda a gente com o meu otimismo e quando há problemas, resolvemos e avançamos para a etapa seguinte (...) Eu tenho que passar a mensagem que acredito nos desafios que proponho e que vamos ter um resultado positivo.”

Acredita nos que com ela trabalham, sendo este aspeto considerado motivacional para as equipas. Apresenta humildade em reconhecer que há outras pessoas a executar determinada tarefa melhor que ela e em delegar essas competências:

“A diretora não pode fazer tudo, nem deve ... e sobretudo deve reconhecer isso e também que há pessoas que farão determinada tarefa melhor que ela. Qual é o problema? Deve haver humildade em reconhecer esse aspeto, que eu acho fundamental.”

“ (...) mas isso não significa que as pessoas com quem trabalho tanto na equipa diretiva como nas estruturas intermédias não tenham espaço de liberdade de ação. Tal não me passaria pela cabeça. Eles conhecem o objetivo, o “caminho” é deles.”

No que respeita à constituição do agrupamento vertical com a agregação da sua escola, a diretora, tem um discurso muito positivo. Muito embora os constrangimentos e as tensões que teve de gerir, encara a experiência de um ano como algo difícil, mas possível. Contribui para isso, não só as suas características pessoais muito reveladoras, desde o contato exploratório para este estudo, que como afirmámos anteriormente, foi sempre de enorme abertura e colaboração, como os longos anos de experiência no cargo, no decorrer dos quais já tinha passado por uma fusão de duas escolas, conforme expressámos aquando da apresentação do sujeito do estudo.

“ Quando soube que o acontecimento estava “iminente” tratei imediatamente de comunicar o assunto. Fiz uma reunião geral de professores e outra de funcionários e transmiti o assunto da forma mais tranquila possível”.

“ Não vale a pena gastarmos energias quando “ a bola não está do nosso lado” e “ela não estava efetivamente do nosso lado”.

Relativamente à reação dos atores internos, afirma:

“Essa resistência aconteceu sobretudo com os ex - agrupamentos das escolas básicas, acho eu, pelo menos é a minha perceção, nomeadamente dos diretores desses ex-agrupamentos, que passaram uma mensagem de oposição aos conselhos gerais e isso “contaminou” muitos dos processos de agregação (...) Em relação ao ex-agrupamento, que agora faz parte deste, as coisas foram muito complicadas. Houve uma reação muito forte e muito negativa por parte da minha colega ex-diretora (...) Isto tem um nome – a perda de poder. E é legítimo ... entende... eu compreendo muito bem isso. Essa ameaça já tinha sido sentida pelas escolas do primeiro ciclo quando agruparam com as de 2º e 3º, mas aí os diretores das escolas do 2º e 3ºciclos não se pronunciaram tão desfavoravelmente, porque eram eles os “indicados” para diretores dos agrupamentos ... não sei se está a entender. Agora tocava-lhe a eles e “aí, aí, aí, aí”. É natural, é humano! Eu compreendo perfeitamente.”

De igual forma e em relação ao mesmo eixo de análise – A constituição do agrupamento, mas em relação ao papel da escola- sede face às outras unidades orgânicas (subunidades) apresenta uma forma muito clara de percecionar a questão. A diretora entende que sempre que existem mudanças, existem constrangimentos e barreiras, mas que os desafios que se colocam são exatamente o de conseguir esbater clivagens e práticas reveladoras de uma *nova ordem*, mas em que todos se sintam comprometidos, ou pelo menos sejam *convidados* a comprometerem-se e em que seja reconhecido o esforço realizado pela diretora em desenvolver práticas de gestão de proximidade e de respeito pelo histórico de cada instituição. Sobre o que afirmamos, justificamos com o seu testemunho:

“Temo-nos esforçado por isso, temo-nos esforçado bastante. Desde esse dia todas as reuniões, todas mesmo, exames, etc, têm decorrido aqui. Até reuniões de avaliação. (...) Quero proximidade e não clivagens (...) quero que sintam que não “vão ao agrupamento”, porque o agrupamento somos todos nós.”

“Também optei por fazer as reuniões do conselho pedagógico em simultâneo (...) Nós tínhamos que começar a ouvir falar de 1º e 2º ciclos e eles de ensino secundário.”

“ Não são só os professores que se deslocam cá. Um dia por semana desloco-me a cada escola e isso também ajudou na comunicação e a valorizar os espaços, os atores. Participo

nas atividades. Assisto às peças de teatro, às competições desportivas, etc. Os pequeninos gostam da visita da diretora, pelos vistos é uma novidade.”

A diretora tem consciência que esta forma de agir, esta aproximação aos atores permite-lhe recolher informações, sinais, indícios orientadores da sua própria conduta enquanto diretora.

Nesta relação de poder/controlo da escola-sede com as restantes escolas, pareceu-nos muito pertinente aflorar o tema coordenador de estabelecimento, porque nos pareceu existirem práticas diferentes relativamente ao papel desta figura, não relativamente às escolas de pré-escolar e 1º ciclo, mas relativamente à substituição de um diretor por um coordenador de estabelecimento nas escolas de 2º e 3º ciclo.

Se consultarmos o decreto-lei nº115-A/98, no artigo nº 33, onde surgem pela primeira vez as competências do coordenador de estabelecimento¹⁰, verificamos que as mesmas se apresentam com a seguinte formulação:

- “a) Coordenar as atividades educativas do estabelecimento em articulação com a direção executiva;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões das direções executivas e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Veicular as informações relativas ao pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar os pais e encarregados de educação dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.”

Ora nas escolas de 2º e 3ºciclo, onde esteve sediado o órgão de gestão – sede dos agrupamentos, até à agregação das escolas secundárias, a partir da qual passou a existir um coordenador de estabelecimento, as suas competências foram entendidas por muitos como um prolongamento das competências do antigo diretor, o que de facto, não deve acontecer. O mesmo aconteceu da parte dos presidentes das comissões administrativas provisórias, que nunca tiveram que se relacionar com estas figura e muitos deles nem conheciam as suas atribuições. Isto não se passa com a nossa diretora, que sobre o assunto apresenta ideias muito claras, como transcrevemos:

¹⁰ O atual modelo de gestão mantém inalteráveis as competências do coordenador de estabelecimento.

“ O coordenador de cada estabelecimento não é o órgão de gestão do agrupamento. Há para aí uma confusão muito grande. Tenho percebido isso noutros contextos, mas basta conhecer a legislação.” “O coordenador de estabelecimento não representa os professores. Eu represento os professores (...) O coordenador de estabelecimento, coordena o estabelecimento, isto significa que não tem que representar professores. Representar professores onde? Junto da diretora? Mas isso não tem sentido.”

A diretora revela consciência da dimensão relacional do poder (Friebert, 1993:116, cit. in Camacho, 2012:55). As interdependências entre os vários atores devem pautar-se por relações de cooperação. Poder e cooperação não se opõem.

Também nos interessou perceber qual a reação das famílias dos alunos a esta reorganização da rede escolar, fundamentalmente os pais dos alunos das restantes escolas pertencente ao agrupamento. Afigurou-se – nos importante, uma vez que nos parece essencial o envolvimento das famílias dos alunos nas alterações de política educativa, que necessariamente tem implicações nas suas vidas e na dos seus filhos.

“No princípio estranharam, é verdade, mas é uma questão de hábito (...) Os *novos* pais tinham que conhecer a nova organização, a nova diretora, entende? Então tinham que se habituar a vir resolver a vida escolar dos filhos aqui (...) Se precisam vêm falar comigo, o meu gabinete é muito perto, como sabe. Têm – me ajudado imenso, acredita? Durante o ano fiz reuniões com eles, por ano de escolaridade.”

Ao longo do ano a diretora soube chamar os pais até si, promovendo reuniões de trabalho, em que os mesmos se sentiram verdadeiros parceiros, interlocutores importantes na colaboração que a mesma necessitava para conhecer a nova realidade mas na perspetiva da família, o que nos pareceu muito interessante.

“Com a empresa de consultoria do processo de autoavaliação realizamos sessões muito interessantes de *focus-group* apresentaram-me os problemas, sugeri que me apresentassem soluções e fizeram-no. Foi uma enorme ajuda no conhecimento das diferentes escolas, funcionamento, procedimentos, etc.”

De acordo com o perfil traçado por Mintzberg (1995:70, cit. in Camacho, 2012:54), em que os gestores “ contornam o sistema formal de informação, a fim de recolherem as suas próprias informações”, o sujeito recolhe dos seus interlocutores opiniões sobre determinados assuntos, permitindo-lhe alcançar objetivos estrategicamente definidos.

Este jogo tático de exercer o poder, a disponibilidade para os ouvir e aceitar as suas propostas, conjuntamente com o melhor conhecimento da escola – sede, criou uma atratividade da escola secundária com 3º ciclo, como adiante poderemos verificar nas palavras da nossa entrevistada.

“Bem e agora estamos com um problema, porque os pais querem os filhos aqui. Querem inscreve-los aqui no 7ºano, ou querem transferi-los no 8º ou no 9º. Tenho esse problema para resolver, porque tenho que assegurar um número de turmas equilibrado na escola do 2º e 3ºciclos. Ora isso é muito positivo, não acha? Isto tem um significado...”

Mas também alguns docentes da escola básica de 2º e 3º ciclo, começam a sentir uma aproximação com a nova escola – sede, ou seja a clivagem dos primeiros momentos está a desvanecer-se ... o que se nos afigura muito positivo, tendo em conta que só decorreu um ano de agregação. A facilidade em estabelecer relações empáticas contribui para um bem estar e clima positivo, o que é fundamental na vida de um estabelecimento escolar.

“ Mas o mesmo se passa com alguns professores ...(referindo-se que pretendem mudar de escola). Esta escola está muito atrativa! É um desafio que se me coloca, manter a atratividade nas outras escolas do agrupamento”.

Na nossa perspetiva, este desejo de alguns professores se transferirem para a escola-sede, já que os docentes se apresentam graduados numa listagem de agrupamento e não escola a escola como acontecia anteriormente, o que teoricamente poderá permitir trabalhar em qualquer escola do agrupamento, poderá ter diferentes leituras. Uma poderá ser o fato de algumas escolas secundárias, terem sido sujeitas a remodelações pela Parque Escolar, o que as faz distanciar em muito das básicas, que sob a alçada da autarquia, não possuem as mesmas condições de trabalho, quer a nível de instalações, quer a nível de recursos.

Uma outra leitura poderá ser o fato de professores pertencentes a quadros de escola de 2º e 3ºciclo, poderem vir a lecionar ensino secundário, situação, agora, perfeitamente ao seu alcance, desde que possuam as devidas competências para o fazerem.

Uma terceira leitura poderá estar resultar da consciência das dinâmicas micropolíticas estarem associadas aos centros de decisão, neste caso à escola secundária

– a sede do órgão de gestão. Também é de realçar que os professores dos níveis mais altos de ensino no agrupamento têm uma posição privilegiada, têm *voz* relativamente aos restantes colegas. Este fascínio pelo poder, pela micropolítica, pelo centro de decisão, poderá fazer com que os mais influentes e que sempre estiveram perto da cúpula do poder da antiga escola, agora desejem prosseguir os seus objetivos e só o conseguirão mudando de *território*.

Não pretendemos desviar a atenção dos eixos de análise com que nos propusemos fazer este estudo, mas pensamos que esta reflexão é pertinente, atendendo às características da nova organização.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Os desafios à ação diretiva e as estratégias do ator

Muito embora o agrupamento tenha dado ainda pequenos passos face à consolidação que se pretende, poderemos concluir que a diretora conseguiu ganhar a confiança e o respeito da maioria dos elementos desta comunidade educativa graças à sua gestão de proximidade, bem como ao seu envolvimento pessoal nos diferentes grupos de trabalho criados neste ano de transição.

O facto de desde 2007, fazer parte do Conselho das Escolas, órgão consultivo da tutela em representação do conselho de Lisboa, a experiência tem representando uma mais-valia, por lhe ter permitido aceder antecipadamente a muitas decisões da política educativa, bem como participar na sua análise e emissão de pareceres. Por outro lado, a constituição do novo agrupamento e ao contrário de outras opiniões, constituiu para o nosso sujeito do estudo um desafio – uma oportunidade de recuperar, consolidar e alargar muitas das boas práticas já existentes e fazer nascer novas dinâmicas com as estratégias a implementar.

O desafio de *redesenhar* a organização: a mudança de escala

Um parque escolar composto por quatro edifícios, dois dos quais em renovadas condições de funcionamento e os outros dois a precisarem de urgente intervenção; 2041 alunos, 204 professores, 54 assistentes operacionais, 12 assistentes técnicos e um orçamento que ultrapassa um pouco os 300.000,00¹¹. Este é um dos desafios. É neste enquadramento onde as questões pedagógicas e organizativas acontecem. Questões pedagógicas e organizativas que a diretora não deixando de obedecer às normas, vai, numa *autonomia relativa*, inventando novos formatos de modo a mobilizar e a capacitar os atores para abraçar iniciativas inovadoras.

¹¹ Projeto de Intervenção 2013/2017

O desafio dos novos atores

Apesar de alguma desmotivação que paira sobre docentes e não docentes, a diretora acredita que num ambiente tranquilo e de confiança em cada um esteja consciente do seu papel e da importância do seu envolvimento, será possível trilhar o caminho e alcançar um bom clima de trabalho e sucesso profissional para toda a comunidade educativa. É preciso incentivar, sobretudo os professores, a apostarem na sua qualificação e desenvolvimento profissional.

Dos docentes do quadro do agrupamento, 26 (13% do número total dos docentes em funções) pediram aposentação no decurso do ano letivo, o que significa que no próximo ano letivo apenas pouco mais de metade (55%) pertencerão ao quadro do agrupamento. A diretora não vê nisto uma ameaça, no seu entender saem pessoas muito experientes, mas a situação deverá ser vista como uma oportunidade, pois serão criadas novas sinergias, potenciadoras de outras dinâmicas mais adequadas aos novos tempos.

O desafio de um novo mandato

Recentemente eleita para um novo mandato de quatro anos à frente desta complexa organização, a diretora está consciente do trabalho que vai enfrentar. No entanto, esta eleição, em que se apresentaram três candidatos, dois do agrupamento e o terceiro, um candidato externo e o resultado tão expressivo conseguido tranquiliza-a.

Em resultado de uma colaboração tão franca para este estudo, tivemos a oportunidade de a felicitar pessoalmente. A conversa não foi registada, mas o seu entusiasmo é contagiante. Quer prosseguir com o trabalho desenvolvido neste último ano de transição e prepara – se para celebrar um contrato de autonomia. No seu entender, a celebração do contrato de autonomia poderá constituir uma janela de oportunidade para poder gerir os recursos da forma mais adequada às necessidades do agrupamento, estando ciente do maior rigor e exigência do seu desempenho, ao nível da prestação de contas das metas estabelecidas no contrato.

2. Conclusão

O objetivo a que nos propusemos no nosso estudo, foi o de procurar dar resposta de que forma a diretora gere as tensões no seio da complexidade organizacional deste agrupamento de escolas. De facto, na primeira parte do trabalho, fundamentalmente teórica, verificámos que as considerações sobre a figura responsável pela gestão da escola, se revelam com uma enorme diversidade e complexidade. Sobre este agente incidem várias perspetivas presentes na educação, no entanto é consensual o reconhecimento de se tratar de uma figura estruturante da administração educativa.

A escola é diferentemente considerada enquanto organização, consoante as perspetivas dos autores e as correntes teóricas que a sustentam, reunindo consenso na sua consideração enquanto unidade específica, tanto ao nível dos recursos como dos seus fins. À administração e gestão das escolas e, em particular, ao diretor, tem visto ser-lhe reconhecida uma crescente importância e nível de responsabilidades.

São visíveis alguns aspetos na transição dos modelos, quer na configuração, colegial, unipessoal; no recrutamento, eleição, designação, candidatura; nas funções, com um nível crescente de responsabilidade e exigência de prestação de contas à administração, *stakeholders* internos e externos e à sociedade em geral. Daí que a par do reforço da autonomia, seja sempre recomendado o reforço dos programas de formação e seleção dos diretores e da sua qualificação, por forma a colmatar lacunas e a apetrechar os diretores de ferramentas essenciais ao desempenho das suas funções.

A nível da qualidade do desempenho educativo das escolas tem sido referenciada, desde há muito, a importância da ação do diretor. A ação forte entre liderança e eficácia, expressa na questão “ farão os líderes a diferença?” (Ribeiro, 2007:60) tem encontrado dificuldades em ser demonstrada empiricamente. No entanto, no estudo que realizámos fomos confrontados com a resposta a essa questão.

Esta diretora adota um estilo democrático, em que os procedimentos são determinados pelo grupo, sob a orientação do líder, que apresenta os objetivos e aponta modos de os atingir permitindo, contudo, alternativas de escolha. O líder efetua críticas e elogios relacionados com factos e não com pessoas. (Costa, 2000)

De acordo com Sanches (2005), a liderança orientada para a transformação da organização valoriza sempre os atores escolares, as suas capacidades pessoais orientadas para a mudança e inovação. A sua articulação com a dimensão transacional garante uma pedagogia atenta a todos os alunos, envolve a comunidade escolar e aposta no papel *transformador e inovador* dos professores.

Também Costa (2000), sustenta o caminho da liderança estratégica, da importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional e das práticas dos líderes escolares. O nosso sujeito é hábil nas relações. Antecipa as possíveis tensões, ganhando tempo para planear a gestão de possíveis conflitos. Prepara estrategicamente *o terreno*, faz *alianças* com vista a atingir os seus objetivos, mas numa relação de ética e respeito.

“ Como dirigente escolar, o professor, sem deixar de ser o promotor das aprendizagens e o gestor das tarefas administrativas do dia- a -dia, deverá ser *o animador da mudança e da participação* e, bem assim, *o coordenador da ação* dos diversos órgãos. Deverá ser sobretudo, *o comunicador* por excelência, *o atenuador de conflitos*, *o impulsionador* das boas relações entre os elementos humanos da comunidade escolar, com os quais será *decisor*”(Fonseca, cit. in Costa et. al 2000: 149-150).

Exerce a autoridade agindo com calma e ponderação. Privilegia a relações humanas, tornando o ambiente de trabalho tranquilo e agradável. Tal como, anteriormente, afirmámos e segundo Brunet (1995, cit. in Nóvoa, 1999:135) “a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional”. O clima e a cultura da escola exercem influência nos resultados e no desenvolvimento organizacional da instituição. O clima de escola relaciona-se com a eficácia da mesma, pelo que o seu desenvolvimento, articulado com a liderança escolar, resulta num maior compromisso e melhor desempenho no trabalho desenvolvido pelos professores. O desempenho dos seus alunos nos exames nacionais de 2013, demonstram o resultado de um trabalho aturado dos últimos quatro anos de mandato.

Do trabalho desenvolvido e da experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho que desenvolvi em direções escolares, permitem-me apresentar algumas limitações que se nos depararam no nosso estudo e que se prendem fundamentalmente com questões de aprofundamento e de alargamento de alguns aspetos considerados essenciais para um estudo mais fiável do propósito do nosso trabalho de investigação.

Em primeiro lugar o tempo disponível para desenvolver o estudo revelou-se escasso e consequentemente uma observação e uma entrevista à diretora podem não ser representativas do seu tipo de liderança e da sua ação. O observação de um só dia de trabalho pode ser considerado como pouco representativo, do seu dia a dia, pois ficará sempre aquém das interações que estabelece com os diversos interlocutores e que nesse dia não se manifestaram. Um exemplo do que acabámos de referenciar são as relações com a autarquia, ator que se tornou figura de relevo no dia a dia das organizações escolares.

Por outro lado, as ações desenvolvidas nesse dia ficarão apenas por aquelas desenvolvidas nesse dia, isto é, muitas outras bem diversas não ocorreram no dia observado e por isso ficaram *fora* da nossa investigação. Por tudo o que afirmámos outros momentos de observação à diretora seriam desejáveis.

Também outras ações deveriam ter sido desenvolvidas, para um apuramento mais capaz do nosso sujeito e da sua organização, como entrevistas a outros atores: professores, alunos, pais, assistentes, autarquia. A visão dos *outros*, ajudar-nos- iam a clarificar a ação e o perfil desta diretora escolar, bem como avaliar o tipo de tensões e dilemas percecionados sob um olhar diferente, permitindo o confronto dos diferentes *olhares* sobre esta diretora e as suas estratégias de ação.

Estes e muito outros aspetos poderão vir a ser desenvolvidos em estudos futuros, no entanto, retomando a questão colocada por Ribeiro (2007), “ farão os líderes a diferença?” e apesar das limitações encontradas, atrevemo-nos a responder após a conclusão do nosso estudo: “ Esta líder faz a diferença. Sim, os líderes fazem a diferença!”

“Change comes from small initiatives which work... We cannot wait for great visions from great people, for they are in short supply...it is up to us to light our own small fires in the darkness.” (Handy, cit. in R. Glatter, 2007)

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. Neto Mendes & A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.(201-206)
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1),(13-30).
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*, Porto: Asa.
- Afonso, N., & Costa, E (2012). Les politiques d'évaluation des écoles. Le cas du Portugal. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2 (53-75). Consultado em [http:// www.rsa.revues.org/789](http://www.rsa.revues.org/789)
- Aires, L (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Azevedo, J.M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas, modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (13-100).
- Bardin (2004). *Análise de conteúdo*. 3ªEd. Lisboa: Edições 70.
- Barrère, A. (2005). Taches et temporalités. In A. Barrère, *Sociologie des Chefs d'Établissement*. Paris: PUF. (41-49).
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. A. Costa, A. Neto- Mendes & A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (165 - 184).
- Barroso, J. (2005). A administração educacional e a abordagem sociológica das organizações educativas. In *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. (11-40).
- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes, J.A. Costa, A. Ventura (orgs.). *A emergência do*

- diretor de escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (11-22).
- Barroso, J. & Carvalho, L.M. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In J. Gaidín (Ed.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. S.I.: Redage (versão em língua portuguesa).
- Barroso, J. & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. In *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, n.84 (897-921).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Camacho, S. (2012). *Entre as promessas de autonomia e as práticas do diretor escolar: desafios e estratégias na direção de um agrupamento de escolas*. Relatório de Projeto– Mestrado em Ciências da Educação Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade de Lisboa. Consultado em Repositório IE.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos*, Lisboa, DGIDC.
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia prático para a auto - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cattonar, B (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor escolar. *Educação em Revista*, 44. (188-208).
- Chiavenato, I. (1983). *Administração de empresas: uma abordagem contingencial*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração: teoria, processo e prática* (3ª ed.). São Paulo: Makron Books.
- CNE (2010). *O Estado da Educação 2010*. Lisboa: CNE Consultado em <http://www.cnedu.pt>

- CNE (2011). *O Estado da Educação 2011*. Lisboa: CNE Consultado em <http://www.cnedu.pt>
- CNE (2012). *O Estado da Educação 2012*. Lisboa: CNE Consultado em <http://www.cnedu.pt>
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto - Mendes e A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, C.F. (2012). *Conselhos municipais de educação: política educativa e ação pública*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Consultado em <http://hdl.handle.net/104511/6457>
- Dinis, L. (1997). *Presidente do conselho diretivo, o profissional como administrador*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Consultado em Repositório IE.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* 18.(64-69).
- Glatte, R. (2007). Schools and school systems facing complexity: organisational challenges, Conferência Internacional de Lisboa, Comunicações. Consultado em www.ige.min-edu.pt
- Klinker, J.F. (2006). Principalship. In F. English (ed.). *Encyclophedia of Educational Leadership and Management*. London: Sage (797 – 802).
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2000). *Changing leadership for changing times*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.
- Lima, L. (2011). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada. In *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora. (85-115).
- Lírio, A. (2010). *Agrupamento de escolas: imposição normativa, ambiguidades e micropolíticas*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Consultado em Repositório UM.

- Mintzberg, H. (1986[1975]). O trabalho executivo: o folclore e o fato. *Coleção Harvard de Administração*, 3.
- Moura, I.C. (2009). *O coordenador de estabelecimento: papéis de gestão e áreas de influência*. Relatório de Projeto – Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade de Lisboa. Consultado em Repositório IE.
- Mortimore, P (2007). Challenge of change in the autonomy and accountability of schools in OECD countries, Congresso Internacional de Lisboa, *Comunicações*. (91-111).
- Natércio, A. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Costa, A. Neto – Mendes & A. Ventura (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (201-216).
- OCDE (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Consultado em <http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>
- Programa Educação (2015). Consultado em <http://www.dge.mec>
- Ribeiro, J.C.M. (2007). A construção do papel do presidente da escola na regulação das políticas públicas de educação. In *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, nº4 (59-66). Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Sanches, M.F.C. (1998). Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: Da Conceção Hierárquica e Racional à Conceção Participatória e Colegial. *Revista de Educação*, Vol. VII, nº 1(49-64).
- Sanches, M.F.C. (2005). Liderança Educacional para a Mudança e Inovação: Os Desafios da Indeterminação em ‘Terra Incógnita’. In J. P. Ponte, J. Pintassilgo & C. Galvão (orgs.), *Itinerários- Investigar em Educação*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, FCUL. (1579-1599).
- Sanches, M.F.C. (2007). Liderança dos professores em contexto de comunidades de prática. In F. S. Ramos (coord.), *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. Coimbra: Universidade de Granada/Center for Intercultural Music Arts. (135-144).

- Sanches, M.F.C. (2009). Liderança da escola: os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade. In M. F. C. Sanches (org.). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora. (95-124).
- Sousa, F.L. (2004). A privatização da escola pública: o contributo da investigação para a discussão. In Seminário CNE, Liberdade de opção educativa e formativa. *Educação e Família* (org.). Lisboa. (141-148).
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Lisboa: McGraw – Hill.
- Trurler, M. (2003). Saberes de accion, sabers de innovation de los directores de centros. In G. Pelletier (coord.), *Formar a los Dirigentes de la Educación*. Madrid:La Muralla. (123-159).
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação*. (3ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UE (2001). *A Estratégia de Lisboa*. Consultado em <http://www.eurocid.pt>
- Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European educational research journal*, Volume 4, Number 3.

NORMATIVOS CONSULTADOS

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis nº 115/97, de 19 de Setembro, nº 49/2005, de 30 de Agosto e nº 85/2009, de 27 de Agosto.

Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto – Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro

Regime jurídico da autonomia das escolas.

Decreto – Lei nº 172/91, de 10 de Maio

Regime de direção, administração e gestão.

Decreto – Lei nº115-A/98, de 4 de Maio

Regime de autonomia, administração e gestão.

Decreto – Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

Regime de autonomia, administração e gestão.

Portaria nº 604/2008, de 9 de Julho

Procedimento concursal à eleição do diretor.

Resolução do conselho de ministros nº 44/2010, de 14 de junho

Agregações das escolas secundárias aos existentes agrupamentos de escolaridade básica.

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho

Sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Decreto – Lei nº125/2011, de 29 de Dezembro

Lei orgânica do Ministério da Educação e da Ciência.

Despacho Normativo nº 13-A/2012, de 5 de Junho

Organização do ano letivo.

Decreto – Lei nº137/2012, de 2 de Julho

Alteração ao Decreto – Lei nº 75/2008 de 22 de Abril.

Decreto – Lei nº 139/2012, de 5 de Julho

Gestão dos currículos e avaliação das aprendizagens.

Portaria nº 265/2012, de 30 de Agosto

Alargamento dos contratos de autonomia.

Decreto – Lei nº 215/2013, de 31 de Maio (1ª alteração ao Decreto – Lei nº 139/2012, de 5 de Julho)

Alterações no 1ºciclo e cursos profissionais do ensino secundário.

Despacho Normativo nº 7-A/2013, de 11 de Junho

Organização do ano letivo.

Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de Julho

Pré-escolar e 1ºciclo – oferta das atividades de animação e apoio à família, da componente de apoio à família e das atividades de enriquecimento curricular.

ANEXOS

1. Registos da observação de um dia de trabalho da diretora.
- 2 . Guião da entrevista realizada à diretora.
3. Transcrição da entrevista realizada à diretora.

Anexo 1 – Registos da observação de um dia de trabalho da diretora

Registo n.º	Hora	Local	Intervenientes	Atividade/ Assunto	Código	Notas
1	9.30	Portaria	Diretora	Receção e boas vindas.	RE_V	Chegada pontual. Imagem bem cuidada. Tailleur e lenço. Cabelo e mãos arranjadas. Maquillagem suave.
2	9.35	Portaria	Diretora A.Operacional	Cumprimento afável à A.O. Pergunta pelo fim de semana e família.	RI_As	Carinhosa e sorridente.
3	9.40	Gabinete 2	Diretora	Abre email. Olha a secretária. Retira da mala iPad, Iphone e agenda que abre. Refere que não consegue diariamente responder a todos os emails. Faz uma triagem por ordem de prioridades. No fim de semana responde aos restantes.	A_C	Gabinete amplo e luminoso. Sobre a secretária uma jarra com flores frescas (jarros).
4	9.45	Corredores	Diretora	Acompanho-a numa visita à escola. Aproveita para percorrer os corredores das salas de aula olhando para dentro das salas através do vidro de cada porta. Numa das salas estava um pouco de barulho. Parou junto ao vidro para que fosse vista.	L_AP	Não olha por olhar, olha para ver e ser vista. Faz esta tarefa 2x por semana em dias diferentes.
5	10.00	Corredores	Diretora	Cumprimenta alunos e A.O com um sorriso. A cada aluno pergunta se não teve aula ou substituição. Encaminha-os para a biblioteca ou sala de estudo.	G_AI	Nota-se uma relação próxima. Trata os alunos pelo nome.
6	10.20	Sala de Professores	Diretora Professores	Passagem pela sala de professores. Na SP há só 2/3 profs. que a cumprimentam informalmente. Apresenta-me. Oferece-me um café.	RE_V	A sala de professores situa-se no extremo oposto ao seu gabinete.
7	10.30	Gabinete 1	Diretora Pres.C.Geral	Reunião. Monitorização do trabalho de elaboração do novo RI (após agregação).Interessa-se pelos constrangimentos. Dá opiniões. Entretanto falam dos filhos e da festa de aniversário de um deles.	L_M	A PCG autoriza a minha presença. Relação muito próxima.

GERIR TENSÕES NA COMPLEXIDADE ORGANIZACIONAL DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

8	11.00	Gabinete 4	Diretora Assessoras	Visita. Pergunta como está a correr o serviço. Cumprimenta com um sorriso. Todos referem que a visita hoje é mais tardia. Explica a minha presença.	RI_D	.Todos os dias logo que chega dá os bons dias e pergunta pelo serviço a todo o <i>staff</i> da Direção
9	11.10	Gabinete 3	Diretora Sub- diretor Adjuntas	Visita. Pergunta como está a correr o serviço. Cumprimenta com um sorriso. Todos referem que a visita é mais tardia. Explica a minha presença.	RI_D	Todos trabalham tranquilamente. Os gabinetes dão para um jardim. Entra sol pelas janelas.
10	11.20	Gabinete 2	Diretora	Responde a emails.	A_C	O silêncio é absoluto. Não se ouve nada, nem ninguém. É estranho. Não parece que é uma escola com tantos alunos.
11	12.00	Gabinete 2	Diretora Coord. Técnica	Entrega o correio. Pergunta se pode levar a pasta que deixou na sexta-feira no final do expediente. Resposta afirmativa. Despede-se.	A_C	O cumprimento da coordenadora técnica é educado e formal. Sou apresentada.
12	12.05	Gabinete 2	Diretora	Abre a pasta do correio. Folheia para saber se há alguma coisa importante. Reclamação de um EE1 sobre um incidente que ocorreu numa aula. Lê com calma. Oferece-me para ler.	RE-EE	Mostra-se indignada com a educação que alguns pais dão aos filhos. Já tinha tido conhecimento do incidente pela professora e ouviu o aluno pensava que estava resolvido. Pelos vistos não!
13	12.10	Gabinete 2	Diretora Coord. Ensino Secundário	Liga para a coordenadora do ensino secundário para vir recolher a reclamação e tratar do assunto. Ela própria responderá ao EE.	G_ Comp.	A CES está por dentro do assunto.
14	12.25	Gabinete 2	Diretora	Atende telefone. EE2 solicita esclarecimento relativamente a aluno com NEE. Explica que essa chamada não é para ela mas sim para a professora do EE, se não estiver presente, para a Adjunta da área de alunos.	G_O	Comenta que por muito esforço havido relativamente ao encaminhamento de chamadas, continua a ser importunada com o mesmo assunto. Fá-lo sem demonstrar enfado.
15	12.30	Gabinete 2	Diretora	Lê e analisa novo desp. sobre matrículas. Convida para almoçar no refeitório da escola. Aceito.	A_L	De novo silêncio. Olho à volta. O aspeto cuidado do gabinete é agradável. O sol entra e a janela dá para um jardim com um espelho de água.
16	13.00	Refeitório	Toda a Direção e Presidente do Conselho Geral	Durante o almoço fala-se de tudo exceto de serviço. Foi a regra imposta para poderem descansar, explica a Diretora. Sempre que alguém “puxa assunto” de serviço, com delicadeza e sorriso diz: “Agora não... depois	RI_D	A última mesa do final do refeitório está “reservada” para estes “ilustres comensais”. É firme e determinada.

GERIR TENSÕES NA COMPLEXIDADE ORGANIZACIONAL DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

				resolvemos.		
17	13.45	Esplanada	Diretora Sub-Diretor	Cumprimenta os alunos com entusiasmo. Aproxima-se de um com canadianas para saber se está melhor. Café na esplanada.	RI_AI	A esplanada está cheia de alunos. Duas mesas com professores.
18	14.00	Gabinete 2	Diretora	Chama Subdiretor. Pede-lhe para pedir orçamentos para pintar a parede com graffitis no exterior da escola. Comenta a sorrir que quem fez a requalificação da escola tão depressa não faz mais nada, referindo-se à Parque Escolar. Os dois riem.	G_I	O ambiente de trabalho é muito descontraído.
19	14.10	Gabinete 2	Diretora	Olha a agenda. Revê a preparação da reunião com coordenadores de departamento sobre o processo de auto-avaliação. Tema: Critérios de gerais avaliação do 1º ao 12ºano. Objetivo- Articulação entre ciclos.	L_AAE	A reunião é orientada pela coordenadora da equipa de auto-avaliação, com um guião elaborado por ambas.
20	14.30	Sala de Reuniões	Diretora Coord.Dep. Coord.Equipa Auto-avaliação	Saúda todos. Apresenta-me. Explica a ordem de trabalhos da reunião, leva consigo as propostas chegadas até ela e diz que quem conduzirá a sessão é a CEAA. Saímos.	L-AAE	Autoriza a minha presença. Estão presentes todos os coordenadores de departamento do agrupamento. Confidenciou que aquela reunião é de “partir pedra” e por isso delegou essa função. Que a CEAA é uma pessoa muito experiente e de total confiança. Que no final lhe apresentará o resultado.
21	15.10	Gabinete 2	Diretora	Atende telefone. Uma professora liga para dizer que não estará presente na reunião das Bibliotecas Escolares. Esclarece que está a falar com a Diretora e que ela não tem que ver com o assunto, limitou-se a ceder o auditório. Aconselha, simpaticamente, a ligar para a organização.	A_C	Quando desliga está furiosa.
22	15.15	Gabinete 2	Diretora Funcionária	Chama a rececionista/telefonista ao gabinete. “D.xxx, quando tiver dúvidas no encaminhamento das chamadas liga para a assessora xxx, por favor não me volta a passar chamadas que não são para mim, percebeu?”	G_As	O diálogo decorreu de forma simpática mas firme. Notei algum auto-controlo. Na última fala esboçou um sorriso. Quando a funcionária saíu teve um desabafo. “Há 13 anos que ensino as mesmas coisas...”.

GERIR TENSÕES NA COMPLEXIDADE ORGANIZACIONAL DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

				<p>“ Sim Dra. Mas pedem-me para falar com a Diretora...”</p> <p>“D. xxx fui clara?</p> <p>(...)</p> <p>Vá lá está perdoada...”</p> <p>“Obrigada Dra.”</p>		
23	15.18	Gabinete 2	Diretora	<p>Atende telefone. Aguardam por ela desde as 15h para abrir sessão das Bibliotecas escolares. Fica transtornada, não tinha sido informada desse compromisso. A organização afirma que é suposto porque é a anfitriã. Desliga. Conta-me o sucedido. Vacila se vai ou não. “As pessoas não entenderão o atraso”. Consulta a agenda. Não tem nada registado. Pede desculpa e saí, afirmando que voltará daí a escassos minutos.</p>	RE_V	<p>Parece que duas coisas a perturbaram: a primeira não estava a contar, segunda mais importante como iria explicar tamanho atraso. Preocupação com a imagem, mas sobretudo com o respeito para com cento e tal pessoas.</p>
24	15.45	Gabinete 2	Diretora Assistente Técnica	<p>Está de volta. Chama a A.T. da ASE.</p> <p>Pede-lhe para preparar a listagem de acidentes de todos os alunos do agrupamento para enviar para o centro de saúde.</p>	RE_C	<p>Os pedidos são sempre com cortesia.</p>
25	15.50	Gabinete 2	Diretora	<p>Revê trabalho já iniciado. Candidatura ao projeto EMA (Gulbenkian). Prossegue o trabalho.</p>	L_RE	<p>O projeto será só submetido a 7 de julho. Indicia planeamento.</p>
26	16.00	Gabinete 2	Diretora Adjunta	<p>Atende o telefone. Uma das adjuntas pergunta se podem aplicar questionários para um estudo. Responde que sim. “A investigação faz falta”. Pede-lhe para tratar do assunto.</p>	RE_C	<p>Espírito de abertura. Sente-se que gosta de colaborar.</p>
27	16.05	Gabinete 2	Diretora Professor	<p>Inserido num dos projetos, o professor dar-lhe conhecimento da participação do agrupamento na corrida solidária da ONG -Médicos do Mundo. Profs, funcionários e alunos irão participar. Ela concorda.</p>	RE_C	<p>Oferece de imediato que se sentasse. Apresenta-me.</p> <p>Espírito de abertura. Aprecia a iniciativa.</p>

GERIR TENSÕES NA COMPLEXIDADE ORGANIZACIONAL DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

28	16.20	Gabinete 2	Diretora Coord. de estabelecimento do 1ºciclo.	Apresenta candidatura para estágio para assistentes operacionais durante um ano financiado pelo centro de emprego no âmbito do programa Impulso Jovem. Aprecia o preenchimento do formulário. Diz que não conhecia esta vantagem dada pelo programa. Felicitou a proatividade do colega, que se mostrou muito satisfeito.	G_As	Ofereceu de imediato que se sentasse. Apresentou-me.
29	16.25	Gabinete 2	Diretora Coord. de estabelecimento do 1ºciclo	Pede a sua opinião sobre o perfil de saída dos alunos do 1º para o 2ºciclo. Pede também opinião sobre a percentagem que deve ser atribuída ao domínio socio-afetivo (Critérios Gerais de Avaliação).	L_M	Parece ser alguém de muita confiança, pelo menos confiança intelectual.
30	16.40	Gabinete 2	Diretora Psicóloga	Marcação de férias. Solicita a sua opinião no sentido de ter menor impacto para o serviço. Indica e acertam o período. Não era exatamente esse o período inicialmente proposto pela Psicóloga, mas argumenta de modo a que a técnica compreenda da sua importância na altura das entrevistas dos alunos para os cursos profissionais.	G_As	O diálogo é assertivo. No início a psicóloga parece não lhe agradar muito a alteração ao período pretendido. O jeito com que a Diretora fala convence a psicóloga afirmando que tem razão. Parece sair menos contrariada.
31	17.00	Gabinete 2	Diretora Sub-diretor	O sub-diretor entra e afirma que finalmente conseguiu fechar contrato com manutenção do ar condicionado. Efusivamente ela responde "Boa, estava a ver que não. Parabéns."	G_I	Reforço positivo.
32	17.15	Gabinete 2	Diretora Professor	Sinal de SMS. Um amigo pede –lhe opinião como deve ir vestido a uma entrevista, nomeadamente se deve ou não levar gravata. Responde que sim.	AP_ A	Lê o SMS em voz alta e pede confirmação da opinião que deu ao colega. Com um ar afetoso diz “ Uma mulher faz muita falta na vida de um homem, não acha? Abanei a cabeça em sinal afirmativo.
33	17.25	Gabinete 2	Diretora	Convite para um chá. Convida toda a equipa, liga para todos os gabinetes. Pelo telefone pede à funcionária para preparar e servir.	RI_ D	Antes de sairmos do gabinete com destino à sala de reuniões, come fruta arranjada de uma caixa. Oferece-me.

GERIR TENSÕES NA COMPLEXIDADE ORGANIZACIONAL DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

34	17.30	Sala de Reuniões	Toda a Direção	Durante o chá, informa que no fim de semana fez o planeamento para que os meninos dos colégios visitem, previamente, as instalações e as salas onde vão realizar os exames de 4ºano, para se sentirem mais confortáveis.	RE_C	Conta mostrando satisfação com a ideia que tinha tido. Clima super descontraído.
35	17.50	Gabinete 2	Diretora	Voltamos. A técnica do ASE, já de saída do serviço informa-a que já lhe havia enviado por email a listagem de alunos com acidentes, destinada ao centro de saúde. Agradece-lhe e dá-lhe parabéns pela rapidez com que tinha feito o trabalho. A funcionária agradece.	RI_As	Reforço positivo.
36	18.00	Gabinete 2	Diretora Marido	Atende telemóvel. O marido combina com ela o melhor dia para sair de Lisboa em serviço, por causa do filho de 5 anos. Consulta a agenda e diz-lhe que pode ser na 5ªf, poderá sair um pouco mais cedo para o ir buscar o filho à escola. Despede-se com carinho.	AP_F	Informa-me que o filho saí sempre pelas 18.30/19.00h, desde bebé. Desabafa que o cargo dela não é um trabalho é um sacerdócio. Sorri.
37	18.15	Gabinete 2	Diretora Professor(avaliador externo)	Pede para entrar e com mil desculpas pede-lhe opinião como preencher um item da ficha de observação de aulas, no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente. Observa a ficha e trocam opiniões. O avaliador externo agradece. “ És uma querida!”	L_AP	É muito recetiva aos às dificuldades apresentadas. Ajuda com imenso prazer.
38	18.30	Gabinete 2	Diretora	Assina documentos trazidos de manhã pela Coord.Técnica.	A_C	Noto um ligeiro cansaço. Boceja e pede desculpa. Lê tudo de fio a pavio antes de assinar.
39	19.00	Gabinete 2	Diretora	Final do dia de trabalho. Agradeço a disponibilidade e amabilidade. Deixamos o gabinete. No caminho até à saída diz-me que está a fazer uma especialização em Administração Escolar e que por isso, com família e curso o dia ainda está longe de terminar.	RE_V	Não entendo como queixa, mas uma constatação.
40	19.05/ 19.10	Átrio	Diretora Professora	Uma professora esbaforida pede-lhe autorização para fazer uma permuta de aula no dia seguinte porque arranjou uma consulta para a mãe. Já tinha tudo acordado com a professora de Mat. da turma. Autorizou.	RI_P	De caminho para o parque de estacionamento diz: “ Vamos já embora senão o dia não tem fim...” Despedimo-nos.

Anexo 2 - Guião da entrevista realizada à diretora

Legitimação da entrevista		
Apresentação dos temas da entrevista Clarificação dos objetivos Clarificação dos procedimentos		
Tema 1: O dia observado		
Subtemas	Objetivos	Questões
Tipicidade/atipicidade.	Captar a perceção da diretora sobre o seu dia de trabalho.	1. Considera que as tarefas realizadas neste dia foram habituais? Este dia poderá ser considerado um dia típico de trabalho?
Estilos de ação.	Perceber estilos de ação.	2. Um aspeto que ficou realçado foi o facto da tranquilidade existente no seu gabinete, que lhe permitiu momentos de trabalho longos e silenciosos? Como consegue isso?
Relação com os outros.	Captar a relação com os diversos atores.	3. Há uma preocupação na relação que estabelece com os diferentes atores com quem interage, tanto com equipa diretiva, como com os professores, alunos, funcionários, etc. Como caracteriza o seu estilo de ação?
Estilo de liderança.	Percecionar e analisar o estilo de liderança.	4. Também percebi, que existe da sua parte uma forte aposta nas pessoas com quem trabalha? Como vê a delegação de certas tarefas nessas pessoas? Por ex. na coordenadora da equipa de auto-avaliação da escola? Da coordenadora de ciclo? Etc.
Rotinas.	Avaliar o porquê de rotinas instituídas.	5. Almoça sempre na escola? Porque é que o faz e normalmente com as

Informalidade/formalidade.	Perceber e analisar a informalidade das relações.	mesmas pessoas? Não precisa de sair e “arejar” a cabeça?
A agenda.	Avaliar o cumprimento/incumprimento dos objetivos traçados para o dia de trabalho.	6. Também gostaria de a questionar sobre os momentos informais de trabalho - chá no final do dia, preocupação com a família dos colaboradores, etc. É habitual isso acontecer, segundo me transmitiu. Como vê esses momentos? 7. O planeamento que realizou para esse dia, porque a vi consultar várias vezes a agenda, foi conseguido? Isto é, consegue cumprir os objetivos traçados para o dia de trabalho?

Tema 2: A constituição do agrupamento		
Subtemas	Objetivos	Questões
.Constituição do agrupamento	Perceber como decorreu o processo na sua etapa inicial.	1.Como caracteriza o processo de constituição do agrupamento?
.Reação dos atores	Perceber a reação dos diversos atores.	2. Que razões puderam justificar a resistência de alguns atores relativamente à constituição do agrupamento?
.Processo de constituição	Perceber perceções e trajetórias do processo	3.Considera que a comunidade educativa foi ouvida durante o processo de formação do agrupamento?

Tema 3: A escola-sede enquanto estrutura de controlo sob as escolas agrupadas		
Subtemas	Objetivos	Questões
. Constrangimentos	Perceber soluções para problemas surgidos.	1. Que estratégias foram utilizadas para mitigar o conflito emergente?
. Escola –sede / restantes escolas	Perceber qual o sentimento das restantes escolas face ao agrupamento.	2. Considera que as escolas que foram agrupadas se sentem parte integrante deste agrupamento?
. Comunicação	Avaliar a comunicação entre estabelecimentos.	3. Existem dificuldades de comunicação entre as escolas do agrupamento?
. O coordenador de estabelecimento	Perceber a representatividade do papel do coordenador de estabelecimento.	4. Considera que os docentes se sentem representados pelo coordenador de estabelecimento?
Encarregados de Educação	Avaliar a perceção dos pais sobre a nova organização.	5. Como considera a relação dos pais perante o agrupamento? Considera que têm um reconhecimento do agrupamento enquanto estrutura organizada? 6. Deseja fazer algum comentário sobre os assuntos abordados nesta entrevista?

Anexo 3: Transcrição da entrevista realizada à diretora

Tema 1: O dia observado

1. Considera que as tarefas realizadas neste dia foram habituais? Este dia poderá ser considerado um dia típico de trabalho?

Sim, as tarefas foram habituais. Claro que não se faz tudo igual todos os dias. Os meus dias de trabalho estão sujeitos a um planeamento mensal, que se traduz depois em planeamentos semanais, de contrário não há trabalho, passaria o dia a “apagar fogos” e isso não é, nem nunca foi, o meu estilo. Cada dia é um dia, mas o dia que observou foi um dia perfeitamente normal.

2. Um aspeto que ficou realçado foi o facto da tranquilidade existente no seu gabinete, que lhe permitiu momentos de trabalho longos e silenciosos? Como consegue isso?

Isso tem tudo a ver com a minha pessoa. Tenho que rentabilizar ao máximo as horas de trabalho, aqui na escola e só consigo isso se estiver concentrada no que estou a fazer. Este aspeto, foi entendido por todos logo desde o início, sou Diretora há treze anos... .

Acho que fui construindo uma imagem, um estilo e as pessoas perceberam isso. A porta do gabinete não está fechada, como reparou ... mas cada elemento da equipa diretiva tem uma função e exerce a sua atividade sem estarem constantemente a precisarem de mim. As coordenadoras de ciclo também resolvem as questões que se prendem com os alunos... e tudo vai andando dentro de uma normalidade ... trabalhamos em rede.

3. Há uma preocupação na relação que estabelece com os diferentes atores com quem interage, tanto com equipa diretiva, como com os professores, alunos, funcionários, etc. Como caracteriza o seu estilo de ação?

Aposto nas pessoas, nas organizações humanizadas. Interesse-me pelo bem estar de todos. As pessoas trabalham bem, quando a sua vida pessoal e familiar está equilibrada. Tento estar atenta, tanto quanto possível, claro está. Neste momento é difícil. Somos muito mais ... Mas a relação é importante, não acha? A relação e o otimismo. Eu tenho que passar a mensagem que acredito nos desafios que proponho e que vamos ter um

resultado positivo. Tento “contagiar” toda a gente com o meu otimismo e quando há problemas, resolvemos e avançamos para a etapa seguinte.

4. Também percebi, que existe da sua parte uma forte aposta nas pessoas com quem trabalha, como referiu anteriormente. Como vê a delegação de certas tarefas nessas pessoas? Por ex. na coordenadora da equipa de autoavaliação da escola? Da coordenadora de ciclo? Etc.

A Diretora não pode fazer tudo, nem deve ... e sobretudo deve reconhecer isso e também que há pessoas que farão determinada tarefa melhor que ela. Qual é o problema? Deve haver humildade em reconhecer esse aspeto, que eu acho fundamental. As tarefas que eu acho que devem estar nas minhas mãos, eu não as largo, entende? Mas há competências que devem estar “fora de mim”, desculpe a expressão ... O não estarem comigo não significa que não haja um controlo da situação, claro que há e não podia ser de outra maneira. A Diretora responde civil e criminalmente por todos os atos de gestão, como deve saber, mas isso não significa que as pessoas com quem trabalho tanto na equipa diretiva como nas estruturas intermédias não tenham espaço de liberdade de ação. Tal não me passaria pela cabeça. Eles conhecem o objetivo, o “caminho” é deles. E por outro lado há uma questão essencial, estas pessoas trabalham comigo há muito tempo, refiro-me aos da escola- sede, claro está! E mesmo os mais “novos”, os que trabalham há menos tempo, após a agregação têm se revelado uma agradável surpresa.

5. Almoça sempre na escola? Porque é que o faz e normalmente com as mesmas pessoas? Não precisa de sair e “arejar” a cabeça?

Olhe, isso não se passa há muito tempo. Durante muitos anos almoçava sempre fora, mas acompanhada por membros da direção e outros colegas. Isso começou a acontecer depois da remodelação da escola, há dois anos. O refeitório ficou com ótimas condições e a esplanada muito agradável. Por outro lado, se almoçar na escola faço-o numa hora e se for à rua, demoro muito mais e não há tempo para almoços muito prolongados. Também percebi, que o facto de eu e outros professores almoçarem regularmente no refeitório, a alimentação, a confeção dos pratos está mais controlada, percebe? E isso é muito importante.

6. Também gostaria de a questionar sobre os momentos informais de trabalho - chá no final do dia, preocupação com a família dos colaboradores, etc. É habitual isso acontecer, segundo me transmitiu. Como vê esses momentos?

Penso que são importantes, acho giro! Olhe dá para descontrair e por vezes surgem ideias interessantes, devido à informalidade do encontro. As pessoas falam abertamente, disto ou daquilo, e surgem ideias criativas. O almoço de Natal e o Arraial dos Santos Populares também são festas de convívio que se fazem todos os anos, entre professores e funcionários ... também é importante a descompressão, há dias tensos ... há muito trabalho e todos dão muito de si.

7. O planeamento que realizou para esse dia, porque a vi consultar várias vezes a agenda, foi conseguido? Isto é, consegue cumprir os objetivos traçados para o dia de trabalho?

Nem sempre, mas o mais importante é saber cada dia o que foi conseguido e o que não foi e porquê, porque no dia seguinte há mais para fazer e se não consigo cumprir o que tinha delineado, passa forçosamente para o dia seguinte e o esforço do cumprimento é redobrado, como facilmente se entende. Tento sempre dar resposta àquilo que tinha nos planos, até porque há questões que não podem ser adiadas, há prazos para cumprir e eu cumpro prazos. Não me custa nada, sou muito disciplinada, sempre fui!

Tema 2: A constituição do agrupamento

1. Como caracteriza o processo de constituição do agrupamento?

Isto já era uma coisa que se falava “nos corredores” há muito tempo, mais cedo ou mais tarde iria acontecer. Quando soube que o acontecimento estava “iminente” tratei imediatamente de comunicar o assunto. Fiz uma reunião geral de professores e outra de funcionários e transmiti o assunto da forma mais tranquila possível. Não vale a pena gastarmos energias quando “ a bola não está do nosso lado” e “ela” não estava efetivamente do nosso lado. Depois aguardamos o desenrolar dos acontecimentos. Sem dramas!

2. Que razões puderam justificar a resistência de alguns atores relativamente à constituição do agrupamento?

Olhe ... essa resistência aconteceu sobretudo com os ex-agrupamentos das escolas básicas, acho eu, pelo menos é a minha perceção, nomeadamente dos diretores desses ex-agrupamentos, que passaram uma mensagem de oposição aos conselhos gerais e isso “contaminou” muitos dos processos de agregação. Isto tem um nome – a perda de poder. E é legítimo ... entende... eu compreendo muito bem isso. Essa ameaça já tinha sido sentida pelas escolas do primeiro ciclo quando agruparam com as de 2º e 3º, mas aí os diretores das escolas do 2º e 3ºciclos não se pronunciaram tão desfavoravelmente, porque eram eles os “indicados” para diretores dos agrupamentos ... não sei se está a entender. Agora tocava-lhe a eles e “aí, aí, aí, aí”. É natural, é humano! Eu compreendo perfeitamente.

3. Considera que a comunidade educativa foi ouvida durante o processo de formação do agrupamento?

Acho que sim, eu ouvi. Claro que tive vozes dissonantes, afetas a uma determinada ideologia, diferente da do governo da altura e muito coladas a uma estrutura sindical, as pessoas são livres de se expressarem. O conselho geral também se pronunciou e emitiu parecer favorável, no nosso caso, em outros foi diferente, mas mesmo nos que foi diferente o processo veio a acontecer excetuando-se alguns casos justificados, mas que entraram agora na segunda leva, ou seja este ano.

Em relação ao ex - agrupamento, que agora faz parte deste, as coisas foram muito complicadas. Houve uma reação muito forte e muito negativa por parte da minha colega ex-diretora. Ela desejava, tal como eu, em continuar diretora, mas só podia ficar uma, não é? Eu aguardei calmamente o desenrolar do processo, mas foi sempre muito difícil.

Tema 3: A escola-sede enquanto estrutura de controlo sob as escolas agrupadas**1. Que estratégias foram utilizadas para mitigar o conflito emergente?**

Quando fui nomeada Presidente da Comissão Administrativa Provisória e portanto ela não tinha sido, a situação ainda piorou. Eu mantive a minha serenidade e tentei contornar a situação, com delicadeza e correção. Convidei-a a fazer parte da equipa como Vice-presidente, o que ela declinou. Convidei - a para Coordenadora de

Estabelecimento e também não aceitou. Falei com ela várias vezes, tentando amenizar as relações e tentando transmitir-lhe que era importante a serenidade e uma relação profissional cordial, mas não consegui. É uma pessoa difícil, muito difícil, acredite.

Após todos os esforços e a contínua resposta negativa às diversas propostas, arrumei o assunto. Mas arrumei mesmo, acredite. Ela manifestou o desejo que voltar a dar aulas, com horário completo, assim foi. E ponto final na história. Ponto final, mesmo.

De seguida fui-me apresentar como Presidente da CAP. Convoquei de imediato uma reunião aqui, na sede do agrupamento, com todos os professores (e mais tarde com todos os funcionários). Nesse dia ela estava no auditório, como professora, tinha sido a escolha dela, eu teria preferido que fosse de outra forma, mas paciência.

Expliquei todo o processo abertamente, inclusive os convites feitos à colega, tudo, tudo com a maior transparência, porque é essa a minha forma de ser. Dei-lhe a palavra, no sentido de ela confirmar ou desmentir as minhas palavras. Ela desceu do lugar que ocupava no auditório, veio para a frente e limitou-se a dar um agradecimento a todos os que tinham trabalhado com ela e confirmou na presença de todos as minhas palavras.

Foi um momento de grande tensão, mas foi muito importante, para acalmar “os ânimos” dos seus seguidores.

2. Considera que as escolas que foram agrupadas se sentem parte integrante deste agrupamento?

Temo-nos esforçado por isso, temo-nos esforçado bastante. Desde esse dia todas as reuniões, todas mesmo, exames etc, têm decorrido aqui. Até reuniões de avaliação. Quero proximidade e não clivagens. E, esse entra e sai, convívio com os colegas daqui, idas ao bar, partilha de mesas e tudo o mais tem o intuito dessa aproximação, mais do que aproximação, quero que sintam que não “vão ao agrupamento”, porque o agrupamento somos todos nós

Também optei por fazer as reuniões do conselho pedagógico em simultâneo. Sabe que durante um ano os conselhos pedagógicos mantiveram-se. Eu poderia ter optado por fazer as sessões separadas, mas não, senão nunca mais começávamos a interagir e a perceber a realidade das “duas escolas”. Nós tínhamos que começar a ouvir falar de 1º e

2º ciclos e eles de ensino secundário. Os coordenadores de departamento começaram de imediato a realizar reuniões conjuntas e as coisas começaram a tomar forma.

Um dia por semana desloco-me a cada escola e isso também ajudou.

Claro que ainda é cedo para responder sim à sua questão, mas penso que estamos no bom caminho, pelo menos tenho vozes que me dizem que isso está a acontecer.

3. Existem dificuldades de comunicação entre as escolas do agrupamento?

Olhe por aquilo que me dizem, nomeadamente as colegas do 1ºciclo, nunca houve tanta comunicação entre as escolas do 1ºciclo e pré-escolar com a sede do agrupamento como agora. Não são só os professores que se deslocam cá. Um dia por semana desloco-me a cada escola e isso também ajudou na comunicação e a valorizar os espaços, os atores. Participo nas atividades. Assisto às peças de teatro, às competições desportivas, etc. Os pequeninos gostam da visita da diretora.

4. Considera que os docentes se sentem representados pelo coordenador de estabelecimento?

Isso é uma falsa questão, desculpe. O coordenador de estabelecimento não representa os professores. Eu represento os professores. O coordenador de cada estabelecimento não é o órgão de gestão do agrupamento. Há para aí uma confusão muito grande. Tenho percebido isso noutros contextos, mas basta conhecer a legislação. O coordenador de estabelecimento, coordena o estabelecimento, isto significa que não tem que representar professores. Representar professores onde? Junto à Diretora? Mas isso não tem sentido.

Diga-me uma coisa. O coordenador de departamento, por exemplo, de línguas representa os professores de línguas no conselho pedagógico, certo? Mas representa-os nas questões pedagógicas, porque nas demais eles são representados por mim. Então porque é que o coordenador de estabelecimento haveria de representar os professores desse estabelecimento? Ele é unicamente o coordenador do estabelecimento e reporta a um assessor. Esse assessor faz parte da equipa diretiva, que por sua vez, reporta à Diretora. Assim, é que deve ser e já defendi esta minha maneira de ver o assunto publicamente. Eu sei que há uma enorme confusão relativamente a esta matéria, mas não sei porquê.

5. Como considera a relação dos pais perante o agrupamento? Considera que têm um reconhecimento do agrupamento enquanto estrutura organizada.

No princípio estranharam, é verdade, mas é uma questão de hábito. E porquê?

Primeiro porque como sabe os serviços administrativos passaram todos para a escola-sede. Eu sei que há colegas meus que optaram por um modelo diferente e mantiveram na sede do ex-agrupamento, uma funcionária administrativa, mas eu não simpatizei com a ideia, porque promovo a união e não a separação. Os “novos” pais tinham que conhecer a nova organização, a nova diretora, entende? Então tinham que se habituar a vir resolver a vida escolar dos filhos aqui. Isso acarretou um volume enorme de trabalho para os serviços administrativos e maior espera no atendimento. Mas por outro lado, já conhecem esta escola, aquela que os filhos virão a frequentar no ensino secundário. Se precisam vêm falar comigo, o meu gabinete é muito perto, como sabe. Têm – me ajudado imenso, acredita? Durante o ano fiz reuniões com eles, por ano de escolaridade.

Com a empresa de consultoria do processo de auto-avaliação realizamos sessões muito interessantes de “focus-group” apresentaram-me os problemas, sugeri que me apresentassem soluções e fizeram-no. Foi uma enorme ajuda no conhecimento das diferentes escolas, funcionamento, procedimentos, etc.

Bem e agora estamos com um problema, porque os pais querem os filhos aqui. Querem inscrever-los aqui no 7ºano, ou querem transferi-los no 8º ou no 9º. Tenho esse problema para resolver, porque tenho que assegurar um número de turmas equilibrado na escola do 2º e 3ºciclos. Ora isso é muito positivo, não acha? Isto é um significado... Mas o mesmo se passa com alguns professores ... Esta escola está muito atrativa! É um desafio que se me coloca, manter a atratividade nas outras escolas do agrupamento.

Há muito trabalho a fazer. Muito!

6. Deseja fazer algum comentário sobre os assuntos abordados nesta entrevista?

Sim. E já pensei neste assunto desde o dia que nos encontramos e me disse qual o tema do seu trabalho de projeto, relembre-me exatamente ...

Gerir tensões na complexidade organizacional de um agrupamento de escolas – testemunho da sua diretora.

Pois exatamente, e eu não contribuí nada para esse tema, sabe, porque não sou a pessoa mais indicada para esse estudo. O tema tem algo de negativo... e eu não vejo as coisas assim. As tensões são momentâneas e logo passam...

Mas passam, porque a colega faz por isso ...

Claro, claro... mas não sei... e a complexidade organizacional ... também não é tão complexo assim... dá mais trabalho, dá, mas as coisas fazem-se perceber... não é impossível... e o seu tema parece algo intransponível... e não é, entende!

Após um ano de agregação, considero que a medida foi muito positiva, muito positiva mesmo. Estivemos toda a vida de costas voltadas, as escolas tinham procedimentos e maneiras de encarar as situações completamente diferentes ... nem imagina, haviam coisas de bradar aos céus... tudo isto se refletia nos alunos e suas famílias

Estou rendida aos agrupamentos (Solta uma gargalhada).

Provavelmente deveria mudar o tema do seu estudo. Pode não pode? Gostaria de ter sido mais útil.